



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Catarina Sofia Clementino de Almeida

**Autores e Ilustradores - Conceções e atividades de leitura e de escrita
das crianças em Educação Pré-Escolar**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, 2020



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Catarina Sofia Clementino de Almeida

**Autores e Ilustradores - Conceções e atividades de leitura e de escrita
das crianças em Educação Pré-Escolar**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientador: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, 2020

“Ninguém é tão grande
que não possa aprender,
nem tão pequeno que não
possa ensinar.”

Esopo

Agradecimentos

É com um orgulho imenso que termino esta grande caminhada e encerro mais um capítulo da história da minha vida. Foram muitos aqueles que contribuíram para o meu sucesso e por isso, manifesto aqui, os meus mais sinceros agradecimentos a todas as pessoas que fizeram parte deste percurso inesquecível.

À minha orientadora, professora Doutora Marlene Vale da Silva agradeço todo o apoio, disponibilidade, orientação e ajuda que me prestou na concretização deste relatório, assim como, as suas palavras de conforto nos momentos de maior inseguranças, e todos os ensinamentos que me transmitiu durante este percurso.

Aos meus pais, por tornarem tudo possível, pelo amor e apoio incondicional em toda a minha vida, por levantarem-me sempre que caio e ensinarem-me que por vezes temos de perder para depois ganhar. A eles e aos meus três irmãos, pelos abraços, risos, mimos e por tornarem-me numa pessoa melhor todos os dias.

Ao meu namorado João Silva, um enorme obrigada, por todas as lágrimas que me limpou nos momentos de tristeza, por todas as palavras de incentivo, por crescer comigo e estar presente em todas as fases importantes da minha vida. Acredito que sem ti este percurso não teria o mesmo significado!

A toda a minha família, por todo o apoio, carinho e motivação que me prestaram durante todo este percurso. Um agradecimento especial à minha avó, por todo o cuidado e preocupação ao longo da vida.

Para além da família que já mencionei, não poderia deixar de agradecer à minha sogra Alda Alves, por nunca deixar que me faltasse nada, todo o apoio, dedicação e preocupação que sempre manifestou nos últimos sete anos da minha vida.

À minha fiel e companheira amiga, Filipa Gameiro Pinto por toda a amizade, por todos os conselhos, por caminhar ao meu lado e por proteger-me nos momentos de fragilidade. Obrigada por estares sempre comigo!

Ao meu amigo André Santos, por entrar na minha vida sempre com um sorriso e uma palavra de conforto.

A todas as crianças, com quem partilhei momentos inesquecíveis, que me ensinaram e fizeram acreditar que todos podemos aprender e todos podemos ensinar.

Sem mencionar nomes, quero agradecer a todos os docentes que fizeram parte da minha formação, todos os ensinamentos que me transmitiram e todos os desafios que

me colocaram, fizeram-me crescer pessoal e profissionalmente. Lembrar-me-ei sempre com carinho!

A todas as educadoras, professoras e auxiliares com quem tive oportunidade de trabalhar, um enorme obrigada por demonstrarem-me o brilho da profissão e por todas as aprendizagens que me transmitiram. Um agradecimento especial à Ana Rita Alves, por todos os momentos que partilhámos em sala e fora dela! À Vanessa Kene, por todo o apoio e por demonstrar-me que todos os dias podemos ser melhores!

Às colegas de turma, pela partilha de experiências e conhecimentos ao longo de todos estes anos.

A todos vós, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tem como principal objetivo compreender o que leva as crianças a procurarem adquirir conhecimentos de leitura e de escrita antes do ensino formal. Para a realização deste estudo foi adotada uma metodologia de investigação-ação que recaiu sobre o projeto de intervenção “Autores e Ilustradores” desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças heterogéneo, entre os três e os seis anos de idade. De forma a garantir uma análise do projeto de intervenção e conhecer a opinião da educadora cooperante, acerca do principal objetivo da investigação, realizou-se uma entrevista semiestruturada. Durante a prática, foram tomadas várias notas de campo face às funcionalidades da leitura e da escrita, realçando que as crianças já possuem conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita antes do ensino formal, os quais advêm das experiências e dos estímulos a que as crianças estão expostas no seu dia a dia. Os resultados deste estudo indicam, que as crianças mesmo ainda antes do ensino formal, constroem diferentes conceções sobre a linguagem escrita, questionando-se e colocando hipóteses acerca do escrito, das suas funções, características e as ligações com a linguagem oral. Esta investigação permitiu aprofundar os conhecimentos acerca de como os educadores e professores devem encarar a literacia na primeira infância. Permitiu, também, compreender que o desenvolvimento da literacia depende das práticas do educador, na medida em que este se constitui como mediador entre as crianças e o seu objeto de conhecimento, neste caso a leitura e a escrita.

Palavras-Chave: educação pré-escolar, conceções, literacia emergente, leitura e escrita

Abstract

This final report on the Masters in Pre-School Education and Primary School Teaching has as its main objective to understand what leads children to seek to acquire knowledge of reading and writing before formal education. To carry out this study, an action-research methodology was adopted with the intervention project “Authors and Illustrators” which was developed during the Supervised Teaching Practice in Pre-School Education, with a heterogeneous group of children, within a range of three and six years old of age. To guarantee an analysis of the intervention project and to get to know the opinion of the cooperating educator regarding the main objective of the investigation, a semi-structured interview was conducted. During the practice, several field notes were taken regarding the features of reading and writing, emphasizing that children already have knowledge of oral and written language before formal education, which come from the experiences and stimuli to which children are exposed in their daily lives. The results of this study indicate that children, even before formal education, build different conceptions about written language, questioning themselves and posing hypotheses about writing, its functions, characteristics, and connections with oral language. This research has deepened the knowledge about how educators and teachers should approach early childhood literacy. It has also made it possible to understand that the development of literacy depends on the practices of the educator, in so far as they act as a mediator between children and their object of knowledge, namely reading and writing.

Keywords: pre-school education, conceptions, emerging literacy, reading and writing

Índice geral

Introdução	1
Parte I – Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico .	3
1.1. Contextualização da Prática Profissional.....	3
1.1.1. Princípios Orientadores	3
1.2. Caracterização das Entidades Cooperantes.....	8
1.2.1. Caracterização das Instituições de Pré-escolar e 1º Ciclo.....	8
1.2.2. Metodologias Utilizadas pela Educadora e Professora Cooperantes	10
1.2.3. Caracterização das Salas	12
1.2.4. Caracterização dos Grupos.....	13
1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional	16
1.3.1. Prática em Educação Pré-escolar	16
1.3.2. Prática de Ensino em 1º Ciclo	18
1.3.3. A problematização da questão de partida/do tema a partir da prática.....	19
Parte II – Projeto de intervenção	21
2.1. Enquadramento teórico / Definição de Conceitos	21
2.1.1. Conhecimentos emergentes de literacia	21
2.1.2. As conceções das crianças sobre a leitura e escrita antes do ensino formal .	23
2.1.3. Processo de aquisição da linguagem escrita em educação pré-escolar	25
2.1.4. O educador de infância enquanto mediador do processo de aquisição da leitura e da escrita.....	28
2.2. Objeto de Estudo.....	30
2.3. Métodos e Procedimentos	30
2.4. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados do Projeto.....	37
2.4.1. Observação direta- Notas de campo.....	38
2.4.2. Entrevista à Educadora Cooperante	43
2.5. Avaliação do Projeto.....	53

Considerações Finais	58
Referências Bibliográficas.....	62
Anexos.....	67
Anexo I – Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum	68
Anexo II – Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum.....	69
Apêndices	70
Apêndice A - Cronograma de Ações do Projeto de Intervenção	71
Apêndice B – Planificação de atividade da construção dos livros	72
Apêndice C – Planificação de atividade da Ilustração dos livros	74
Apêndice D - Fotografia dos livros construídos	75
Apêndice E – Planificação de atividade do registo escrito do projeto Autores e Ilustradores.....	76
Apêndice F - Fotografia do registo escrito do Projeto	77
Apêndice G - Fotografia das assinaturas das crianças	78
Apêndice H - Fotografias do momento de experimentação e brincadeira com a escrita	79
Apêndice I- Fotografias das apresentações das histórias na sala.....	80
Apêndice J - Fotografias do momento de apresentação do teatro “Menina e as ondas”	81
Apêndice K - Grelha de implicação e bem-estar emocional da atividade do teatro ...	82
Apêndice M - Guião de entrevista à educadora cooperante	83
Apêndice N - Transcrição da Entrevista	86
Apêndice O - Modelo de Autorização de recolha de imagens.....	91

Índice de Tabelas

Tabela 1- Intenções do projeto "Autores e ilustradores"	34
Tabela 2- Notas de campo retiradas do diário de bordo	39
Tabela 3- Formação e percurso profissional da entrevistada.....	43
Tabela 4- Perspetiva sobre a emergência da leitura e da escrita.....	44
Tabela 5- Estratégias para a promoção da aprendizagem da escrita	46
Tabela 6- Expectativas da educadora acerca do PI.....	48
Tabela 7- Conceções da entrevistada acerca do PI.....	50

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento de Escola Moderna

NSE – Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PES I – Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar

PES II – Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo do Ensino Básico

PI – Projeto de Intervenção

Introdução

O presente relatório final é realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionado (PES) e surge como forma de obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

Sinto que chego, agora, ao fim de uma longa jornada, ao término de um percurso académico bastante desafiador, que culmina num sentimento de sonho cumprido. Este percurso ensinou-me a agir de acordo com valores, valores esses, que nos transportam para um mundo cheio de novas perspetivas e aprendizagens. Um mundo que nos ensina e nos aproxima dos outros em todos os momentos. Segundo Monteiro (2017) a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* defende que a escola, numa visão holística, deve assentar as suas práticas do dia a dia em valores e princípios de cidadania, proporcionando um espaço aberto e livre para uma discussão ativa de decisões que afetam a vida de todos os intervenientes da comunidade escolar.

Este relatório é resultado de um trabalho, concretizado com base em momentos de observação, reflexão, investigação e intervenção, realizados no decorrer da PES, que relata as diferentes vivências de uma forma reflexiva e fundamentada. Foi com base nos registos observados e refletidos, que surgiu o interesse em compreender *o que leva as crianças a procurarem adquirir conhecimentos de leitura e de escrita antes do ensino formal*, desencadeando, desta forma, a intenção de realizar uma investigação sobre esta temática.

Neste sentido, a investigação desenvolvida insere-se numa metodologia qualitativa, baseada no projeto de intervenção-ação “Autores e Ilustradores”, que teve como principal referência a experiência vivida em estágio em educação pré-escolar. Esta investigação visa perceber: quais as conceções sobre a leitura e a escrita das crianças em educação pré-escolar; promover momentos de reflexão que visam a construção das conceções sobre a leitura e a escrita; e proporcionar momentos que correspondam ao interesse das crianças por atividades de escrita.

Assim sendo, o presente relatório final está organizado da seguinte forma:

- Na “Parte I – Prática Profissional em Contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico” é abordada a contextualização da prática profissional, onde se reflete os princípios orientadores que fundamentam a minha prática, ao passo que se refere alguns intervenientes, no meu entender,

importantes para a prática pedagógica. Pretende-se, também nesta parte, apresentar, de forma detalhada, os contextos educativos onde foram realizadas as PES, assim como, a problematização do tema a partir da prática profissional.

- Na “Parte II – Projeto de Intervenção” procede-se ao enquadramento teórico que sustenta a temática escolhida. Para uma melhor compreensão do tema são definidos os conceitos essenciais, e é realizada uma revisão da literatura, considerando as perspetivas e os contributos dos autores sobre os mesmos. Esta segunda parte pretende, também, apresentar o Projeto de Intervenção, tendo em consideração: o objeto de estudo da investigação; a metodologia utilizada para a sua realização; e as técnicas e instrumentos selecionados para a recolha e tratamento de dados. Inclui, ainda, a apresentação, análise e discussão dos resultados do Projeto e, por fim, a avaliação e reflexão do mesmo.

Por último, serão apresentadas as considerações finais sobre todo o processo, quer sobre o contributo das PES I e PES II para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, quer sobre as conclusões do estudo da investigação. Por fim, podemos encontrar as referências bibliográficas, os anexos, e apêndices inerentes a esta investigação.

Parte I – Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Contextualização da Prática Profissional

1.1.1. Princípios Orientadores

É importante para mim, como futura educadora e professora que pretendo ser, estabelecer, refletir e defender aqueles que são os princípios que sustentam e orientam a minha prática pedagógica. De acordo com Alarcão (1996)

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de forma situada, na e sobre a interação que se gere entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. (p.176)

Penso que este ato de “refletir” desempenha um papel relevante, uma vez que para o desempenho da nossa prática profissional é necessário definir e estar ciente daquilo que queremos enquanto docentes, isto é, o que e como pretendemos fazer para promover o desenvolvimento e aprendizagem global nas crianças. Por conseguinte, posso dizer que a reflexão sobre este tema ajudará a esclarecer e afirmar os meus ideais.

Será igualmente possível estabelecer e entender as diferenças que existem nas duas vertentes, a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico, assim como, compreender de que forma será possível estruturar um trabalho diferenciado, de modo a dar resposta às diversas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, de uma forma contínua.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) o educador/professor deverá proporcionar uma relação pessoal com cada criança, promovendo assim um papel ativo de observação e de apoio, onde responde às necessidades da mesma. Acredito ter assumido este papel, defendido pelos autores supramencionados nos diferentes locais de estágio onde estive. Pretendo, igualmente, adotar esta postura perante as crianças que irei acompanhar no meu futuro enquanto educadora/professora.

Ainda sobre a observação, foi possível constatar ao longo da minha prática profissional que esta tem um papel de grande importância quando se trata de educação. É através da observação que se descobrem as necessidades, competências e interesses da criança, e é através da mesma que podemos corresponder e apoiar de forma exata às suas necessidades. Segundo Lino (2013), a observação permite ao educador/professor

auxiliar o desenvolvimento da criança, de maneira a que esta desenvolva todas as suas capacidades e atinja níveis de desenvolvimento que sozinha não conseguiria alcançar.

Assim como a observação, é importante valorizar a escuta na educação, sendo também considerada um processo de observação, que permite ouvir a criança quanto à sua participação no processo de construção de conhecimento, ou seja, quanto à sua participação na definição do seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). De acordo com os mesmos autores, a escuta faz parte de um processo contínuo que visa procurar os interesses das crianças, considerando ainda, que é “um processo que procura conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, mundo de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.30).

É de salientar, que não seria possível exercer o papel de educador/professor se não existissem crianças com a necessidade de apoio no desenvolvimento das suas capacidades e conhecimentos. Porém, não nos podemos esquecer que a criança é construtora de saberes e um agente participativo nos processos de aprendizagem, e não apenas um interveniente na ação educativa. A criança é, também, um sujeito com direitos partindo-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa (Oliveira- Formosinho & Formosinho 2013).

Deste modo, e de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) acredito na pedagogia participativa, onde a criança é vista como um ser competente e em constante atividade, valorizando a motivação para a aprendizagem, sustentada pelo interesse próprio das crianças, e não somente do educador/professor. Nesta pedagogia, a criança e o educador/professor colaboram para a construção do dia a dia na escola, tendo presentes valores como a democracia, a igualdade e o respeito por todos aqueles que fazem parte da comunidade educativa. Segundo os mesmos autores “os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (p. 9).

De acordo com Carneiro (2016) verifica-se que:

A pedagogia participativa estende-se a uma natureza construtivista, interativa e colaborativa, onde o método de ensino é centrado numa aprendizagem que dá a principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador/professor. (pp. 19-20)

Na mesma linha de pensamento, e de acordo com as teorias contemporâneas da educação, posso afirmar que me identifico com a teoria personalista/humanista. A teoria personalista, também conhecida por humanista, centra-se essencialmente na educação no indivíduo e no seu desenvolvimento, onde os interesses, ideias e desejos das crianças devem ser respeitados e valorizados. Segundo Bertrand (2001), esta teoria “caracteriza-se por focar a dinâmica interna da pessoa: necessidades, aspirações, desejos, pulsões, energia etc” (p.13). Deste modo, podemos assegurar que esta teoria tem por base os conceitos de sujeito, de liberdade e de autonomia.

No decorrer deste mestrado foi possível perceber um processo de ensino-aprendizagem em constante mudança, onde, enquanto educadora/professora estagiária e estudante, foi possível observar dois anos distintos no âmbito da dicotomia supramencionada. Com esta afirmação, pretendo constatar que existem diferentes pontos de vista no que concerne a educação. Como futura docente, pretendo adotar uma visão holística sobre a educação e o desenvolvimento da criança, onde a educação é um todo, assim como o desenvolvimento da criança e os processos de aprendizagem da mesma, não fragmentando, assim, esse desenvolvimento em domínios, dimensões ou áreas, nem desmembrando o desenvolvimento da própria aprendizagem. A visão holística, conforme definida no relatório da Comissão Internacional de Educação para a UNESCO- *Educação: um tesouro a descobrir* (1994), a educação contribui para: perceber o aluno como ser integral; aprender a viver junto com o aluno; experienciar vivências em dinâmicas de grupo.

É importante perceber que o ensino-aprendizagem não pode estar apenas voltado para a absorção de conhecimentos, pois tem sido objeto de preocupação de quem ensina, devendo dar lugar ao *ensinar a pensar*. Saber comunicar; pesquisar; ser independente e autónomo; ter raciocínio crítico; e ser socialmente competente, são as ferramentas que quero deixar aos meus estudantes futuramente. É importante trabalhar para que exista um processo de formação contínua. Segundo Delors et al. (1998), o educador/professor deve ser um mediador pedagógico que colabora para uma educação baseada nos quatro pilares da educação, utilizando algumas estratégias como: utilizar uma relação próxima de diálogo com o aluno; relacionar o tema com a experiência do aluno e de outros intervenientes do contexto social; fomentar processos de autoaprendizagem; envolver o aluno num processo que conduza a resultados, conclusões ou compromissos para a prática e utilizar jogos pedagógicos com o objetivo de criar aprendizagens.

Deste modo, a criança deve ter um papel ativo na gestão do seu próprio meio, e isto aplica-se a qualquer processo de ensino-aprendizagem, pois “logo que a criança desperta para o mundo e começa a exprimir as suas possibilidades, é evidente para todos que ela é a autora do seu próprio desenvolvimento” (Vayer et al., 2003, p. 95).

A escola não pode ser, única e exclusivamente gerida pelos adultos, e apenas esperarem-se resultados obtidos pelas crianças, onde estas apenas têm de se “adaptar o mais inteligentemente possível com a melhor e boa vontade aos processos de trabalho pensados para elas” (Jolibert, 2000, p.16). De acordo com a mesma autora, a escola deve ser um local onde o trabalho e o jogo possam ser realizados, organizados e geridos por todos aqueles que participam no processo de ensino-aprendizagem, adultos e crianças, que constituem a comunidade escolar.

No que diz respeito à aprendizagem e ensino, Jolibert (2000) refere que qualquer pessoa aprende por si próprio alguma coisa, mas também pode ensinar alguma coisa a alguém. É fundamental ter isso em consideração nas atividades de aprendizagens. A pedagogia deverá considerar que a criança aprende por si própria, constrói o seu próprio conhecimento e as suas competências com a ajuda dos outros. E não, nas atividades de ensino em que o professor programa as atividades e tenta transmitir conhecimentos.

Contudo, Portugal (1998) afirma que o educador/professor deve permitir o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer, através de gestos, palavras, atenção e atitudes. Acrescenta ainda que o educador/professor deve estabelecer limites claros e seguros, que permitam a criança sentir-se protegida de escolhas e decisões das quais ela ainda não tem maturidade suficiente, mas que, no entanto, possibilitem o desenvolvimento da autoconfiança e autonomia sempre que possível. Portugal (1998) defende também que o educador/professor deve ser verbalmente estimulador, com a capacidade de responsabilidade e empatia, promovendo assim, a linguagem da criança e o seu desenvolvimento socio-emocional.

Partilho da opinião que é importante o educador/professor criar uma boa relação com as suas crianças, a nível de confiança e afetuosidade, para que estas se sintam bem e seguras na escola. No que respeita a afetividade, Post e Hohmann (2011) dizem-nos que é importante que os responsáveis pelas crianças “sejam carinhosos, consistentes e que apoiem com criatividade o desejo natural das crianças para aprenderem” (p.22). Da mesma forma, do ponto de vista afetivo, é importante que o educador ou professor se disponibilize a oferecer diversidade de situações em que a criança se sinta ligada a ele.

As estratégias com que me identifico e pretendo utilizar como futura educadora/professora são as sete estratégias de Wadsworth (1984, citado por Marques, 1999) que indicam o que deve o educador ou o professor fazer para promover o desenvolvimento cognitivo da criança, sendo elas:

1) criar um ambiente e atmosfera nos quais as crianças sejam ativas e iniciem as suas atividades; 2) o professor deve dar o tempo necessário para a realização das tarefas e proporcionar os materiais adequados; 3) encorajar a criança a encontrar, por si própria, as respostas a partir da atividade sobre os objetos; 4) permitir que a criança erre e, a partir dos seus erros, encontre as respostas corretas; 5) dar a possibilidade de a criança adquirir o conhecimento social, através das interações com as outras crianças; 6) fazer com que a criança encare o conhecimento como um todo inseparável, promovendo a interdisciplinaridade; 7) ensinar diretamente a criança apenas quando é de todo impossível que ela proceda à descoberta das soluções.” (p.37)

Importa ainda considerar a educação e a aprendizagem da responsabilidade conjunta da comunidade local, assim como dos indivíduos que convivem com as crianças, principalmente a família. Concomitantemente, considero fulcral e necessário, envolver toda a comunidade na educação da criança, criando-se assim o conceito de comunidade de aprendizagem (Torres, 2002).

Considero, igualmente, importante adotar mais do que um modelo ou práticas pedagógicas, pois sinto que o educador não se deve cingir apenas a uma forma de trabalhar com as crianças, mas sim, adotar vários, nomeadamente aqueles que promovam a ação da criança e que partam do princípio que estas são construtoras de saberes e participantes nos processos de aprendizagem.

Porém, não posso negar que me identifico bastante com o modelo pedagógico Movimento de Escola Moderna (MEM). Este modelo pedagógico, de acordo com Niza (citado por Folque, 2018), assenta em três finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura. Estas “três finalidades do MEM centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos, como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (p.51). Desta forma, pretende-se que o educador/professor proporcione uma vivência democrática e cooperativa na gestão do tempo; do espaço; dos materiais e atividades; na rotina diária da sala e da escola, assegurando assim, o desenvolvimento pessoal e

social das crianças.

Ainda assim, valorizo bastante a Metodologia de Trabalho Projeto como método de trabalho com as crianças que acompanharei. Esta metodologia prevê uma investigação coletiva, centralizada na resolução de problemas (Castro & Ricardo, 2002), ou seja, permite uma abordagem coletiva de uma forma cooperativa, em que, as crianças que participam neste trabalho assumem diferentes papéis para encontrar respostas a questões levantadas pelo grupo. Todavia, trata-se de uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al., 1989, p. 140).

1.2. Caracterização das Entidades Cooperantes

1.2.1. Caracterização das Instituições de Pré-escolar e 1º Ciclo

A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PES I) e a Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico (PES II) ocorreram em instituições diferentes, mas ambas no conselho de Lisboa.

O estabelecimento de ensino, no qual foi realizada a intervenção em contexto Pré-escolar, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no Bairro dos Loios, na Freguesia de Marvila. A instituição foi inaugurada em 1998 e a sua construção foi originada por um movimento cívico, realizado pelos moradores e responsáveis de comércio do bairro, que se encontravam insatisfeitos com as poucas condições do mesmo, nomeadamente a falta de infraestruturas de resposta pública, como: Creche e Jardim de Infância; Centro de Saúde; e Centro de Desenvolvimento Comunitário.

A instituição integra duas valências, Creche (desde os 4 meses aos 3 anos) e Jardim de Infância (desde os 3 aos 6 anos de idade), e, por isso, é tutelada pelo Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social. Sendo definida como uma IPSS e financiada pelo estado.

No que toca aos princípios pelos quais se regem, evidenciam princípios orientadores de solidariedade, de forma a auxiliar a população do bairro, contribuindo para uma melhor qualidade de vida e desenvolvimento pessoal e social da mesma. Como missão, a instituição concebe parcerias pensadas sempre na qualidade de vida pessoal, comunitária e urbanística. Preocupa-se, também, com o facto de ser um local de referência e uma via de comunicação e participação, que pode e deve ser utilizada pela

comunidade de forma ativa e democrática. No que diz respeito aos fins e aos valores, é possível depreender que os mesmos elegem a independência e a responsabilidade, a igualdade de oportunidades e a integração social.

Desta forma, assegurando os aspetos referidos anteriormente, a instituição estabelece como objetivos: ser capaz de contribuir para uma dinâmica familiar positiva; garantir resposta social de equipamentos de infância às crianças e famílias do bairro; combater as desigualdades proporcionando vivências positivas que promovam a aquisição de competências; e potenciar a participação da comunidade.

O estabelecimento onde foi realizado o PES II, é um colégio de ensino privado que se situa na Freguesia de São João de Brito. O colégio oferece resposta educativa nas diferentes valências: Berçário, Creche, Pré-Escolar, e 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente, está instalado em três edifícios, situados na Avenida Gago Coutinho, estando as diferentes valências divididas em três edifícios.

Importa referir que o colégio tem por base a metodologia do MEM e privilegia uma relação pedagógica personalizada, valorizando a criança e a sua interação social com a turma, num processo de ensino-aprendizagem cooperativa e com sentido. Por conseguinte, o colégio promove uma pedagogia sócio interativa em que “a construção dos saberes se faz em interação social e as crianças têm oportunidade de aprender fazendo e, sobretudo, de aprender motivadas, e encorajados pelos constantes apelos das famílias” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.6).

A instituição tem como missão “educar na qualidade e nos valores” (Projeto Educativo, 2018-2020, p.6). O colégio aposta na dinamização continua de práticas pedagógicas orientadas para o sucesso educativo do desenvolvimento integral das crianças, mantendo um ambiente equilibrado e estável. Na construção do seu projeto educativo¹, o colégio tem como princípios educativos a autonomia, a consciência, a responsabilidade e o saber estar e ser, de forma a contribuir para um desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças (Projeto Educativo, 2018-2021).

A missão do colégio promove ainda a internacionalização da educação, atribuindo, assim, um papel preponderante ao ensino da língua inglesa.

Contudo, o colégio tem uma visão muito própria “contribuir para a construção de Pessoas intelectualmente e eticamente capazes, promotoras de um -conhecimento ativo e de valores, numa sociedade globalizada” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.6).

¹ Este documento não é mencionado nas referências bibliográficas para evitar a identificação do colégio a que se refere.

Para cumprir a sua missão, o colégio apresenta uma forte preocupação face, nomeadamente, à avaliação das atividades desenvolvidas pelo pessoal docente, das metodologias de trabalho e dos espaços. Considera ainda, essencial investir na formação contínua dos docentes e não docentes, bem como, nos recursos materiais de modo a promover uma aprendizagem atualizada, ativa e significativa por parte das crianças.

Importa referir que ambas as instituições possuem equipamento adequado à faixa etária das crianças e, no geral, todo o equipamento e material encontra-se bem organizado e em bom estado de conservação.

1.2.2. Metodologias Utilizadas pela Educadora e Professora Cooperantes

A educadora da sala, onde decorreu a PES I, segue os princípios do modelo Movimento da Escola Moderna, e as suas intenções de prática educativa procuram englobar os diferentes domínios referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE).

O modelo pedagógico MEM assenta numa prática democrática de gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço. Este pretende proporcionar uma experiência democrática e o desenvolvimento sociomoral das crianças, promovendo a sua participação na gestão da vida da sala.

De acordo com Niza (1998a), a sala que o grupo ocupa, deve ser vista como uma estrutura básica que fornece as oportunidades para as crianças aprenderem. Segundo os princípios do MEM, as crianças são desde cedo incentivadas à utilização de instrumentos organizativos de sala, bem como às práticas de planificação e avaliação. Neste modelo, uma vez por semana (6^afeira) o grupo da sala reúne-se para o momento de regulação, em que se realiza uma leitura dos instrumentos utilizados ao longo da semana (os planos do dia e o diário de turma). Nesta reunião, estabelecem-se os primeiros planos para a semana seguinte e discutem-se os aspetos relevantes da semana corrente.

O MEM defende a escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p.144), no qual devem ser concebidas as condições necessárias capazes de apoiar o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças.

Contudo, como mencionado anteriormente, a educadora utiliza na sala alguns dos instrumentos de pilotagem de forma a organizar o tempo e o espaço, cujo principal objetivo é a autonomia da criança e o espírito cooperativo do grupo. Nas paredes da sala

podemos encontrar os instrumentos de regulação e produções realizadas pelas crianças nas várias áreas da sala, bem como, no seu exterior, nos corredores da escola.

De referir que a professora cooperante, que me acompanhou no decorrer do estágio em 1º ciclo, segue igualmente os princípios do modelo MEM. Tal como no pré-escolar, também no 1º ciclo as crianças são incentivadas à utilização de instrumentos organizativos de sala, bem como práticas de planificação e avaliação. À semelhança do pré-escolar, decorre a reunião de conselho às sextas-feiras, onde a turma se reúne para o momento de regulação. Porém, os instrumentos do 1º ciclo não são totalmente iguais aos do pré-escolar.

No 1º ciclo, os conteúdos curriculares no MEM são sempre estipulados numa agenda semanal. A agenda deve ser organizada de forma a conter o tempo da matemática, do português, estudo do meio, expressão plástica, educação física, Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.), apresentação de produções, trabalho de projetos e conselho de turma.

É importante salientar, que ambas as orientadoras cooperantes utilizam a Metodologia de Trabalho Projeto para trabalhar os mais variados temas, procurando envolver não só as crianças, mas também as famílias, através de trabalho cooperado. Esta forma de trabalho define-se pela sua abordagem pedagógica centrada na problemática (Vasconcelos, 2006).

Através desta forma de trabalho, as crianças são agentes participativos em todo o seu percurso do projeto, mostrando interesses e curiosidades por diferentes assuntos possíveis de serem desenvolvidos.

Por fim, relativamente à professora da turma do 1º ano, esta não utiliza manuais escolares para desenvolver os conteúdos estabelecidos no programa. Os alunos trabalham à base de ficheiros criados pela professora e estes são registados nos seus cadernos. Cada aluno possui um caderno de trabalho diário, um de trabalhos de casa, um para o T.E.A. e um de escrita.

A avaliação dos alunos tem em consideração os objetivos a alcançar nas diferentes áreas do currículo, mencionadas nas grelhas de verificação, que vão sendo preenchidas à medida que a criança adquire as aprendizagens. São também realizadas fichas de forma a verificar se a aprendizagem foi ou não adquirida. A criança deve estar consciente daquilo que já é capaz, ou não, de fazer, de modo a preencher corretamente a grelha de verificação.

1.2.3. Caracterização das Salas

Segundo Almeida e Rossetti-Ferreira (2014) é através das interações que desenvolvemos e construímos, em diversos ambientes, as relações afetivas. As interações são um meio de trocas comunicativas, onde determinados comportamentos e gestos “são destacados e assumem significados construídos em conjunto” (p.174).

Na mesma linha de pensamento, de acordo com Folque et al. (2015), o ambiente educativo deve ser estruturado em função das crianças e dos adultos que o utilizam, mas sobretudo da vida em grupo e das interações que ali são desenvolvidas.

A gestão e organização do ambiente educativo é muito importante, pois constitui um suporte de trabalho curricular do professor. É fundamental ter em atenção que o ambiente influencia o indivíduo, mas que, este por sua vez, também influencia o meio em que está inserido. Logo, será sempre necessário considerar os grupos existentes e o contexto onde estes se inserem (comunidade, família, instituição...).

A sala onde decorreu a PES I é um espaço agradável. Apesar de não ter um espaço muito amplo, está adequada ao número de crianças que comporta. É uma sala com bastante luminosidade, devido à quantidade de janelas com vista para o exterior, permitindo que durante o dia não seja necessária luz artificial. A sala não possui nenhum ponto de água, o que considero um ponto menos positivo, pois permitiria às crianças fazerem a sua higiene após as atividades de expressão plástica, assim como a manutenção e limpeza dos materiais e suporte utilizados por parte dos adultos. Como não existe este ponto de água, a higiene e limpeza de materiais é feita na casa de banho, ou nos lavatórios à porta do refeitório.

A mesma sala encontra-se dividida em diferentes áreas e espaços de acordo com a faixa etária e os interesses do grupo de crianças, possibilitando uma oferta diversa, exploração, e compreensão do lógico e do imaginário. As regras lógicas, bem como as regras do grupo, contribuem para a sensibilização de valores estéticos e formação de atitudes.

Nas paredes da sala encontram-se expostos os instrumentos de pilotagem, como: o mapa de tarefas; o diário da turma; o “contar, mostrar ou escrever”; as notícias; entre outros tantos que promovem o contacto diário com a escrita na vida das crianças da sala.

Relativamente à sala onde decorreu a PES II, esta é composta por um espaço amplo e está adequada ao número de alunos que pode receber. É uma sala com bastante luminosidade natural, devido à quantidade numerosa de janelas que possui. A sala contempla uma bancada com torneira que permite às crianças fazer a sua higiene

após as atividades de expressão plástica.

A nível de mobiliário, estes encontram-se bem preservados e quase novos. Os móveis permitem a arrumação e a organização de materiais de desgaste, didáticos e de desperdício. Estes móveis servem também para a organização de ficheiros de trabalho para os momentos de T.E.A.

Relativamente à disposição das mesas dos alunos, estas variam consoante o tipo de atividade a realizar. Importa referir que todas as mesas da sala têm arrumação por baixo, facilitando o armazenamento dos diversos cadernos, estojos e outros materiais que os alunos queiram deixar na escola.

A sala dispõe ainda de um quadro interativo e projetor, que são utilizados diariamente para a dinamização das atividades.

Nas paredes da sala estão expostos trabalhos das crianças, como projetos, listas de palavras e problemas da semana, para que possam estabelecer um contacto visual acrescido com a escrita, facilitando às crianças da sala a aquisição da escrita e apropriação da mesma.

Em suma, considero que o espaço deve, inicialmente, ser organizado pelo educador/professor, constituindo-se num ambiente rico, com materiais e equipamentos estimulantes e diversificados, que proporcione às crianças uma diversidade de experiências, indo ao encontro das suas necessidades individuais, níveis de desenvolvimento e interesses (Lino, 2013).

1.2.4. Caracterização dos Grupos

O grupo que constitui a sala do pré-escolar, onde decorreu o estágio, é composto por vinte e quatro crianças, das quais catorze são do sexo feminino e dez do sexo masculino. Este grupo tem idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Contudo, existe apenas uma criança com seis anos, cinco crianças com quatro anos e as restantes (dezoito) com três anos de idade. No grupo, existem somente duas crianças com nacionalidade estrangeira, sendo que uma nasceu no Bangladesh e outra em França; as restantes (vinte-e-duas) nasceram em Portugal. É importante salientar que apenas uma criança frequenta a instituição pela primeira vez, pois as restantes crianças já frequentavam a instituição no ano anterior.

É um grupo que revela interesses e necessidades diferentes, devido à idade, mas, também, à maturidade e desenvolvimento que apresentam, não esquecendo a individualidade de cada criança, isto é, todas elas apresentam personalidades diferentes.

Apesar de ser um grupo em que a grande maioria tem as mesmas idades, ainda conseguimos evidenciar o pensamento egocêntrico nalgumas crianças. No entanto, muitas delas já têm brincadeiras partilhadas e é perceptível o pensamento criativo e o jogo simbólico. Este grupo revela bastante interesse pela área do faz de conta (área onde se situa a casinha), da plástica, e pela área da escrita, sendo que realizam várias atividades de escrita autonomamente, que serão especificadas de uma forma mais detalhada no tópico destinado ao Desenvolvimento da Prática Profissional.

É também nesta faixa etária que assistimos, de uma forma mais vincada, a construção de personalidade e identidade da criança. Contudo, foi possível verificar durante a prática profissional, que o grupo começa a demonstrar os seus interesses e vontades, e na maioria das vezes, para as fazer valer, surgem os conflitos de interesses.

A grande maioria do grupo apresenta um bom desenvolvimento a nível linguístico e demonstram um raciocínio lógico estruturado que permite que sejam capazes de resolver pequenos problemas e atividades. Quanto à motricidade fina e à motricidade grossa ainda se encontram em desenvolvimento.

De acordo com estádios de desenvolvimento cognitivos definidos por Piaget, o grupo do pré-escolar insere-se no estágio pré-operatório que corresponde a idades entre os dois e os sete anos. Os autores Smith et al. (1998) definem este estágio

Através do uso simbólico da linguagem e da resolução intuitiva de problemas, a criança começa a compreender a classificação de objetos. No entanto, o pensamento infantil é caracterizado pelo egocentrismo, centrando-se num único aspeto de uma tarefa e não possuindo ainda operações como a compensação e a reversibilidade. (p.338)

Piaget dividiu este estágio em dois períodos, pois acreditava na existência de uma alteração no pensamento das crianças. Estes períodos designam-se por pré-conceptual (dos dois aos quatro anos) e intuitivo (dos quatro aos sete anos), sendo que esta alteração “começaria por desenvolver de uma forma sistemática as operações mentais de ordenação, classificação e quantificação” (Smith et al., 1998, p.398).

Os mesmos autores referem ainda que, durante o período pré-escolar, as capacidades perceptivas das crianças podem ser desenvolvidas através do encorajamento, reforçando a ideia com jogos e brincadeiras imaginárias, onde as crianças expressam o pensamento simbólico (Smith et al., 1998).

Relativamente à prática profissional em 1º ciclo, estive com uma turma de 1º ano, composta por quinze crianças, das quais onze são do sexo feminino e quatro do sexo

masculino. A turma tem idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade, no entanto, apenas cinco crianças têm sete anos de idade e as restantes dez têm seis anos de idade.

Há apenas uma criança no grupo com nacionalidade estrangeira, nasceu nos Estados Unidos da América e as restantes (catorze) nasceram em Portugal. É de evidenciar que as crianças frequentaram o Jardim de Infância da instituição no ano anterior, e que apenas duas crianças estão nesta instituição pela primeira vez.

Todas as crianças da turma sabem expressar-se corretamente e na generalidade quase todo o grupo apresenta um nível de vocabulário elevado.

Como a turma se encontra no primeiro ano de escolaridade, ano em que se adquire a aprendizagem da leitura e da escrita, verificou-se que algumas crianças já leem de forma razoável. No entanto, há ainda algumas crianças que têm muitas dificuldades na leitura.

Relativamente à escrita, a maioria das crianças apresenta uma letra perceptível e cuidada. A turma não utiliza o abecedário cursivo, mas o script, embora as aprendizagens essenciais de português do 1º ano de escolaridade valorizem a escrita cursiva de forma a identificar especificidades gráficas do texto, nomeadamente, a direcionalidade da escrita e a gestão da marcha gráfica. Contudo, a turma em geral, apresenta erros ortográficos com alguma frequência, o que é expectável, dada a faixa etária e ano escolar que frequentam.

De acordo com as idades e os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, o grupo encontra-se no estágio pré-operatório em transição para o estágio das operações concretas (dos sete aos onze anos).

Segundo Smith et al. (1998), o período intuitivo é caracterizado pela existência de uma alteração no pensamento da criança, como já referido anteriormente. No entanto, os mesmos autores referem que:

A partir dos 7 anos ocorre uma nova transformação a nível dos processos de raciocínio infantil, à medida que a criança desenvolve um novo conjunto de estratégias que Piaget designou de operações concretas, uma vez que ela apenas as consegue aplicar a objetos presentes no momento. (p.403)

Foi possível observar que os alunos apresentam diferentes ritmos de trabalho. No momento de T.E.A. as crianças optam por escolher muitas vezes ficheiros de matemática, o que poderá dar a entender que é uma das áreas de preferência. Por outro lado, mostram algumas dificuldades em realizar as fichas de português dada à

dificuldade da leitura e da escrita.

A nível social, verificou-se que existe uma boa relação entre a turma. Embora por vezes haja alguns conflitos, estes são pontuais e quando não resolvidos de imediato, inscrevem-se no diário da turma para que em conjunto possam resolver a situação.

Ainda assim, importa referir que existem duas crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), ambas acompanhadas por uma terapeuta da fala, e uma acompanhada também por uma psicóloga.

1.3. Desenvolvimento da Prática Profissional

1.3.1. Prática em Educação Pré-escolar

No decorrer da prática, ainda em momento de observação, deparei-me com a necessidade de refletir sobre o momento da escrita na educação pré-escolar. Durante este período, tive a oportunidade de constatar que as crianças passavam muito do seu tempo a fazer trabalho de escrita autónomo, escolhendo, na maioria das vezes, a área da escrita como espaço de brincadeira livre, recorrendo a atividades de recorte e colagem de letras, formando assim palavras. Por vezes, realizavam atividades com ficheiros de imagens, com o objetivo de copiar para o papel o que estava escrito na ficha.

A metodologia utilizada pela educadora, o MEM, incentiva e proporciona às crianças um contacto acrescido com a escrita, pelo facto de todos os mapas organizadores da sala serem construídos de forma manuscrita pela educadora em conjunto com o grupo de crianças. As crianças que têm contacto com este modelo são estimuladas diariamente através de textos, pois existe o momento na reunião da manhã, cujo nome é “contar, mostrar ou escrever”, onde as crianças se inscrevem para contar ou mostrar algo que lhes seja importante. Grande parte do grupo escolhe o “escrever” como forma de expor a sua notícia na parede da sala. A educadora, neste momento, escreve e, posteriormente, a criança faz um desenho e copia o texto por baixo das letras feitas pela educadora.

Os momentos de escrita, bem como os de leitura, que aconteciam diariamente a pedido das crianças, pois traziam livros de casa, foram duas potencialidades encontradas no grupo, e as quais foram trabalhadas e desenvolvidas no decorrer da prática.

Durante o processo de observação/adaptação procurei integrar-me no grupo de crianças e ser aceite pelas mesmas, pelo que optei por intervir sem impor a minha presença. De uma forma progressiva, fui mostrando interesse nas suas brincadeiras e

disponibilidade para brincar, ajudando-as aquando necessário. Estas intervenções nas rotinas das crianças e nas suas brincadeiras permitiram-me conhecê-las melhor e compreender as características intrínsecas a cada uma, assim como, compreender as suas necessidades, interesses e fragilidades. Neste processo de adaptação, tive como intenção o respeito pelo tempo de cada criança e deixei que, naturalmente, me procurassem e comesçassem a ver-me como um adulto de referência.

Estabelecida a relação com o grupo de crianças, e também adquiridas as dinâmicas da sala, estava concluído o período de adaptação, dando, assim, lugar ao momento de definição das intenções para a ação com o grupo, correspondendo às potencialidades do mesmo anteriormente apresentadas e justificadas.

Desde o início foi considerado essencial respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, definindo, assim, que essa seria uma das intenções para a dinamização do projeto. Visto que o grupo é heterogéneo, não só a nível de idades, mas também a nível do desenvolvimento integral de cada criança, procurou-se conhecer cada uma delas, para que este projeto proporcionasse as oportunidades de participação de todas as crianças da sala, com vista à diferenciação pedagógica. Consequentemente, o desafio a que me propus foi o de criar condições efetivas para que todas as crianças aprendessem.

Ainda assim, dada a metodologia utilizada pela educadora, tentei sempre respeitar os princípios da mesma, de forma a respeitar os interesses e vontades de cada criança, nunca impondo nenhuma obrigação, mas tentado sempre perceber quem gostaria de se envolver nas atividades.

A par dos estágios realizados anteriormente, tive algumas inquietações sobre como seria possível desenvolver um Projeto de Intervenção (PI) e planificá-lo para um grupo de crianças, sabendo *a priori* que as planificações do grupo eram desenvolvidas durante as reuniões da manhã, onde planeavam as atividades e tarefas que desenvolveriam ao longo do dia. No entanto, não posso deixar de referir a importância que teve para mim estagiar com uma educadora que segue o MEM, pois sem dúvida que muitos foram os conhecimentos que com ela adquiri.

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto “Autores e Ilustradores” partiram do interesse do grupo, o que, por si só, mantinha as crianças envolvidas e as tornava ativas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao longo do projeto, senti que consegui adaptar a prática aos interesses e necessidades do grupo, criando estratégias onde as crianças adquirissem as aprendizagens propostas em cada atividade planificada.

Procurou-se, também, promover momentos em que as crianças expressassem as suas opiniões, ideias e experiências, envolvendo-as em todas as fases de planeamento do projeto de uma forma cooperada, contribuindo assim, para uma vivência democrática do grupo.

1.3.2. Prática de Ensino em 1º Ciclo

No decorrer da PES I, em contexto pré-escolar, deparei-me com a necessidade de refletir sobre a aprendizagem da leitura e da escrita no 1º Ciclo, bem como nos momentos que potencializam estas práticas. Senti esta necessidade, visto que uma das crianças da turma propôs no diário de turma, um momento de leitura todos os dias da semana.

Numa primeira fase, apercebi-me que a turma gostava bastante de ler, donde resultou a necessidade de implementar um momento na rotina do grupo, que potencializasse momentos de leitura, de forma a que as crianças se sentissem motivadas para adquirir por completo esta aprendizagem. No entanto, visto não conseguir distanciar a aprendizagem da leitura, da aprendizagem da escrita, acredito que este momento valorizou estas duas aprendizagens.

Na primeira semana de observação, surpreendeu-me o facto de a grande maioria da turma já saber ler e escrever frases pequenas, e algumas crianças já lerem grandes textos e até livros de aventuras e ação.

A construção e o planeamento de um projeto de intervenção, em qualquer faixa etária, é um processo complexo que permite trabalhar de forma cooperativa e desenvolver de forma direta processos de aprendizagem ativos, proporcionando o sucesso dos intervenientes, uma vez que existe a troca efetiva de conhecimento.

O papel do professor na realização de um projeto é fundamental, pois cabe ao mesmo mediar e apoiar todo o trabalho desenvolvido, ajudando as crianças a representar mentalmente onde querem chegar, ou seja, o que querem fazer/saber/mudar ou melhorar. O professor deve e precisa de clarificar o significado do trabalho previsto, no entanto, deve também questionar constantemente, de modo que as crianças compreendam a necessidade de serem elas os agentes ativos das suas próprias aprendizagens.

Tendo como objetivo a construção de um projeto de intervenção, coube-me a mim, professora estagiária, perceber quais as fragilidades e potencialidades do grupo, que poderiam ser desenvolvidas no decorrer do projeto. No entanto, este é um trabalho

em cooperação com as crianças e estas devem ser ativas no que diz respeito às suas aprendizagens. Para Rodrigues (1999), o professor, como elemento do grupo, pode lançar temas e propostas para a definição do projeto. Assim sendo, entende-se que o docente deve ter em consideração que os projetos que têm origem no seio do grupo, revelam uma motivação intrínseca e fulcral para a sua concretização com sucesso. No seguimento das ideias do autor, procurei conhecer os interesses do grupo e posteriormente, desafiá-los e incentivá-los à descoberta de novas aprendizagens, principalmente, acerca da leitura e a escrita.

Sendo a leitura e escrita práticas transversais a todas as áreas curriculares, é fundamental reforçar estas aprendizagens para que as crianças consigam adquirir estas práticas por completo. Durante o período de observações, verificaram-se diferentes realidades ao nível das práticas de leitura. Isto é, enquanto existiam algumas crianças que já liam grandes livros, existiam outras que ainda não conseguiam ler uma pequena frase. Neste sentido, o projeto foi direccionado para o reforço da aprendizagem da leitura que consequentemente levaria à aprendizagem da escrita e concomitantemente a outras aprendizagens dos diferentes currículos.

À semelhança do pré-escolar, também a professora cooperante utiliza o MEM, que por sua vez valoriza bastante a escrita. A professora da turma fazia questão que os textos das crianças fossem ilustrados e expostos nas paredes da sala, para que as crianças os pudessem ver, ler e recorrer a eles sempre que necessário. As crianças ilustram os seus textos, pois o desenho associado à imagem constitui mais um suporte para futuras leituras.

Contudo, devido à situação pandémica, o estágio não decorreu como planeando, porém, enquanto existiu a oportunidade de contactar com a turma fisicamente, tentou-se sempre criar oportunidades para que os alunos fossem construtores do seu próprio conhecimento, na medida em que se procurou dar-lhes as ferramentas necessárias no decorrer do projeto de intervenção, bem como, em todas as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio.

1.3.3. A problematização da questão de partida/do tema a partir da prática

Durante todo o meu percurso académico, tive a oportunidade de observar e intervir em diferentes contextos, através dos estágios realizados ao longo da minha formação e também através da minha profissão como auxiliar de ação educativa. Ao

longo deste período, sempre senti curiosidade pelo processo de aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças, e ainda, descobrir quais seriam as estratégias que deveria adotar, como educadora ou professora, de forma a auxiliá-las neste processo tão complexo. Contudo, foi no decorrer da PES I que este interesse manifestou-se com maior intensidade, dada à minha necessidade de reflexão sobre o momento da escrita em educação pré-escolar, e de desenvolver um projeto de intervenção, onde se promovam ambientes facilitadores para a emergência da leitura e da escrita, que correspondam às expectativas das crianças face às atividades de escrita. Deste modo, este projeto de intervenção teve como ponto de partida a ideia de que “As crianças são letradas, antes de serem alfabetizadas” (Horta, 2018, p. 9). O que quer dizer que “O saber ler e escrever constituem competências e conhecimentos que as crianças procuram desde muito cedo adquirir” (Silva-Guerra, 2000, p. 81). Nesta linha de pensamento, surge assim a questão de partida para a investigação deste trabalho:

O que leva as crianças a procurarem adquirir conhecimentos de leitura e de escrita antes do ensino formal?

Associada à questão geral, surgem duas questões específicas:

- Quais as concepções sobre a leitura e a escrita de crianças em idade pré-escolar?
- De que modo é que os educadores de infância podem mediar o processo de aquisição da leitura e da escrita?

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), verifica-se que “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (Silva et al., 2016, p. 60).

Concomitantemente, é essencial focar-nos na criança e pensarmos nela como indivíduo com os seus próprios interesses, necessidades e capacidades, de forma a perceber quais as suas concepções e conhecimentos sobre a leitura e a escrita em educação pré-escolar.

Parte II – Projeto de intervenção

2.1. Enquadramento teórico / Definição de Conceitos

Este capítulo é fundamental para a elaboração do presente relatório final, pois nele consta a revisão de literatura efetuada para a composição do mesmo.

No enquadramento teórico são apresentados alguns tópicos que se tornam imprescindíveis para a realização deste estudo no que concerne a aquisição da leitura e da escrita. Assim sendo, importa considerar as várias teorias sobre: (i) Conhecimentos emergentes de literacia; (ii) As concepções das crianças sobre a leitura e escrita antes do ensino formal; (iii) Processo de aquisição da linguagem escrita em educação pré-escolar; (iv) O educador de infância enquanto mediador do processo de aquisição da leitura e da escrita.

2.1.1. Conhecimentos emergentes de literacia

Em primeiro lugar, é importante definir o que se entende por literacia emergente. Foi a partir dos anos oitenta, finais do século XX, que surgiram diversos estudos, que tinham como principal objetivo analisar os conhecimentos das crianças na área da linguagem escrita antes do ensino formal, e demonstrar que, ainda em educação pré-escolar, as crianças desenvolvem inúmeras concepções primárias sobre a linguagem escrita (Alves-Martins e Neves, 1994; Ferreiro e Teberosky, 1985; Mata, 2008).

Atualmente, é possível afirmar que as crianças antes de entrarem no ensino formal já possuem algumas concepções face à leitura e à escrita. Para Vygotsky (1977) a criança é dotada de conhecimentos ainda antes do ensino formal, excluindo a ideia de que a criança é uma tábua rasa. De acordo com o mesmo autor, o facto de a criança possuir concepções da linguagem escrita e da leitura, antes do ensino formal, demonstra que estas concepções advêm das experiências e dos estímulos que cada criança está exposta no seu dia a dia.

Deste modo, entende-se que as crianças antes do ensino formal, questionam-se e formulam hipóteses conceptuais sobre a linguagem escrita, ou seja, as crianças têm ideias “não convencionais sobre as funções e as propriedades da escrita e acerca do que esta representa” (Alves Martins et al., 2014, p.135).

É interessante perceber, que as interações das crianças com a escrita, quando mediadas por adultos ou até mesmo pelos pares, “têm um grande impacto no

desenvolvimento das concepções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (Mata, 2008, p.9).

Estes conhecimentos serão determinantes no processo de aquisição da leitura e da escrita que ocorrem formalmente no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Relativamente ao conceito de literacia emergente, Sousa (2015) partilha da mesma opinião que Mata (2008), e define-a como o conjunto de conhecimentos, atitudes e competências que as crianças, que ainda não sabem ler nem escrever de forma convencional, demonstram ter. Os conhecimentos que as crianças adquirem antes de serem-lhes ensinados, surgem das interações com os adultos e crianças que utilizam a escrita (Sousa, 2015).

Como referido anteriormente, podemos verificar que Silva et al. (2016) valorizam a aprendizagem da linguagem oral e escrita como um processo de apropriação contínuo, e que começa a ser desenvolvido antes do ensino formal. Logo, o educador de infância deve estimular a criança, promovendo diversos ambientes de literacia emergente de forma a que a entrada para o 1º CEB aconteça de uma forma natural. Contudo, é importante esclarecer que o educador de infância tem o dever de apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a leitura e a escrita, embora não o deva fazer de forma instrutiva. À entrada do 1º CEB, o professor deve conhecer as concepções que cada criança tem sobre a leitura e escrita, de maneira a adaptar as suas práticas aos estádios de desenvolvimento cognitivo de cada criança, atendendo às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem de cada uma.

Por fim, Mata (2008) afirma que a literacia emergente é considerada uma perspetiva que reconhece o papel central da criança, considerando a precocidade da aprendizagem das crianças, quando se envolvem em atividades de exploração funcionais e reais. Posto isto, esta perspetiva surge de modo a designar o período pelo qual a criança passa, antes do processo formal de apropriação da leitura e da escrita, em que a mesma já possui conhecimentos sobre a linguagem oral e a escrita. Deste modo, a autora clarifica, que o termo de literacia emergente

(...) procura realçar não só a o facto de a leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo, como também a precocidade do envolvimento das crianças, que permite o emergir de concepções de diferentes tipos e que se vão sustentando umas às outras. (Mata, 2008, p.10)

2.1.2. As concepções das crianças sobre a leitura e escrita antes do ensino formal

Como verificado anteriormente, as crianças constroem diferentes concepções sobre a linguagem escrita, questionando-se e colocando hipóteses acerca do escrito, das suas funções, características formais e informais, e a suas ligações com a linguagem oral.

Segundo Póvoa (2011), estas concepções surgem de situações vivenciadas pelas crianças, maioritariamente influenciadas pelas práticas familiares e sociais em que participam, mesmo antes do ensino formal. Ainda assim, é possível perceber que “O nível dessas conceptualizações, a sua maior ou menor proximidade das de uma pessoa escolarizada, depende do maior ou menor contacto e das interações que as crianças tiveram possibilidades de realizar com o texto escrito” (Neves & Martins, 2000, p.27.).

O simples facto de a criança observar algo escrito na embalagem dos cereais, dos livros de histórias infantis ou anúncios publicitários da rua, permite à criança construir sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever (Póvoa, 2011).

De acordo com Niza (1998b), aprender a ler e escrever implica a apreensão de práticas sociais e culturais peculiares, desenvolvidas pelos que convivem diretamente com as crianças. Os contactos precoces com as utilizações funcionais da linguagem escrita, determinam a relação que as crianças estabelecem com a sua aprendizagem, mudando em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura, e de escrita desenvolvida por aqueles que as rodeiam.

A percepção que as crianças têm acerca das práticas de leitura e escrita, variam consoante as práticas presentes nos seus contextos e determinam a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto é, as crianças que tem contacto com estas práticas, interiorizam o sentido da linguagem escrita e desejam vir a ler e a escrever, atribuindo sentido de utilidade e prazer. Contudo, nem todas as crianças têm a oportunidade de vivenciar estas práticas antes da entrada para a escola, e deste modo, a linguagem escrita ainda não faz parte do seu universo de desejos.

Cardoso e Balça (2017) afirmam que para que as crianças possam aprender a ler e escrever, precisam de ter presente os objetivos e as suas funções. É importante, que as crianças comecem por descobrir a funcionalidade da leitura e da escrita; que percebam que estas são formas de comunicação; que tomem consciência da diversidade de objetivos de leitura e escrita e a suas relações; e, por último, construam um Projeto Pessoal de Leitor.

Consequentemente, entende-se que Projeto Pessoal de Leitor “caracteriza-se pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem (por exemplo, para ler histórias, cartas, as legendas dos filmes, revistas)” (Mata, 2008, p.16).

Por conseguinte, entendemos que o projeto pessoal de leitor baseia-se na motivação intrínseca de querer aprender a ler e a escrever. Segundo Mata (2008) essa motivação vai permitir mobilizar capacidades para dar “resposta à resolução ou desenvolvimento de situações concretas” (p.16). Assim, considera-se que este projeto resulta de uma interiorização das finalidades da escrita por parte das crianças, capacitando-as a utilizar estratégias de forma a dar sentido ao processo de aprendizagem, visto que têm razões pessoais para o fazer (Mata, 2008).

Nesta linha de raciocínio, segundo Cardoso e Balça (2017), é através da apropriação da funcionalidade e da utilidade da linguagem escrita, que as crianças compreendem a importância da leitura e da escrita. As autoras referem ainda, que as crianças ao aprenderem a utilidade da leitura e da escrita de forma a atribuírem-lhes funções, conseguem um verdadeiro envolvimento, desenvolvendo assim, a compreensão e a apropriação progressiva das finalidades da escrita, bem como as suas características e convenções.

De acordo com Ferreira (2007, citada por Cardoso e Balça, 2017) é preciso ultrapassar a visão, que considera somente os pré-requisitos para a aprendizagem como um conjunto de destrezas que permitam que a criança se aproprie da linguagem escrita. É necessário pensar em antecessores cognitivos, tal como, nas ideias e nas concepções que a criança concebe antes do ensino formal.

Para Cardoso e Balça (2017) existem algumas formas de caracterizar e entender os conhecimentos, e as concepções das crianças. Uma das formas é através das suas produções escritas, que no pré-escolar resultam das experiências coletivas ou individuais, ou até mesmo, de pedidos específicos feitos pelo adulto. No que respeita às produções escritas pelas crianças, Mata (2008, citado por Cardoso e Balça, 2017) afirma que estas podem ser analisadas em dois aspetos diferentes. Por um lado, ao nível do seu aspeto figurativo, dando a possibilidade ao adulto de conhecer as características preceituais ou gráficas que a criança já adquiriu relativamente à escrita, nomeadamente, os caracteres utilizados, a orientação da escrita ou o conhecimento de letras. Por outro, ao nível dos aspetos conceptuais, a caracterização das ideias e concepções, através de questões (como se escreve, como se faz para escrever, etc.) que sustentam as suas

produções escritas, relativamente, as suas características, a sua natureza e os processos de construção que lhes estão implícitos.

Para que exista um processo gradual em termos conceptuais é fundamental a aquisição de princípios que apoiem as crianças, princípios estes, que só são adquiridos quando as crianças são envolvidas em atividades de escrita reais, significativas e contextualizadas na sua vida e no ambiente que a rodeia.

Outro fator determinante no progresso e no estabelecimento de relações entre a escrita e oralidade é a consciência fonológica. Segundo Cardoso e Balça (2017), a consciência fonológica torna-se fundamental na evolução das concepções que as crianças têm sobre a escrita, pois permite à criança perceber que as palavras são formadas por sons e só com a sua aquisição gradual se estabelece relações mais concretas entre o oral e o escrito até chegar à escrita alfabética.

Podemos assumir que as concepções que as crianças possuem acerca de leitura e da escrita é a forma como as crianças percebem a aprendizagem das mesmas (Ferreiro & Teberosky, 1985). De acordo com Cardoso e Balça (2017), as concepções sobre a leitura e a escrita caracterizam-se da seguinte forma:

(...) a consciência fonológica e a consciência do impresso, nomeadamente a capacidade de reconhecer material escrito, o conhecimento da relação entre a fala e a escrita e o conhecimento dos mecanismos da escrita, e o conhecimento do código que, neste caso, nos remete para o conhecimento das letras do alfabeto e por conseguinte das relações entre essas letras e os sons. (p.442)

Contudo, precisamos estar cientes de que devemos respeitar as características conceptuais de cada criança, não devemos acelerar, atrasar ou saltar etapas, mas sim respeitar o tempo de cada uma, quer as suas necessidades, quer as suas competências individuais, pois só desta forma é possível que exista uma evolução saudável e adequada a cada criança.

2.1.3. Processo de aquisição da linguagem escrita em educação pré-escolar

É possível verificar a emergência da escrita em algumas crianças, que tentam escrever o seu nome, “o nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome, as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro” (Mata, 2008, p.38).

De facto, como referido previamente, as crianças desde muito cedo elaboram hipóteses sobre a escrita e sobre as suas utilizações e características. Mais tarde,

começam por produzir as suas escritas, que tanto podem surgir por sua própria criação como por imitações de outras (Mata, 2008). No entanto, independentemente do que dá origem às produções das crianças, é fulcral que o educador compreenda e identifique as primeiras conceções que a criança faz sobre a linguagem escrita (Niza, 1998b).

É pertinente compreender, que nos primeiros anos de vida, a aquisição da linguagem é um processo complexo e contínuo, pois implica muito mais que aprender novas palavras, envolve, também, ser capaz de dar uso à linguagem, bem como às suas regras gramaticais (Sim-Sim et al., 2008). É notório que “desde o nascimento, mergulhamos no oceano das palavras; somos por elas banhados. É na e pela linguagem que nos constituímos como sujeitos. Nossa existência é essencialmente dialógica” (Gonçalves, 2013, p.126).

Nesta aceção, este processo só é possível concretizar-se através da interação com o outro, e assim, naturalmente, a criança apropria-se da linguagem para comunicar e para, concomitantemente, aprender acerca do mundo.

No que respeita à linguagem escrita, o processo de aquisição de aprendizagem é semelhante. A criança adquire o conhecimento antes de lhe ser ensinado, sendo esta resultante das interações e das experiências vividas no quotidiano da mesma.

Ainda no que diz respeito, ao tipo de análise que se faz sobre as tentativas de escrita por parte das crianças, existem autores que defendem a escrita inventada e outros a literacia emergente. Para Alves Martins et al. (2015), Albuquerque e Martins (2018) e Silva e Almeida (2018) é através da atividade da escrita inventada, que as crianças desenvolvem, paulatinamente, as competências de descodificação do princípio alfabético. Para estes mesmos autores, a escrita inventada é vista como uma forma de manifestação de interesse das crianças pela linguagem, e entendem-na com uma tentativa de fonetizar os sons das palavras, enquanto as tentam escrever. Entende-se por escrita inventada, as tarefas em que “a criança tenta descobrir por si própria como escrever uma palavra, tomando decisões sobre as letras a escrever e sem ter nenhuma ideia de como é “suposto” a palavra ser escrita” (Proença, 2015, p.17).

De acordo com Mata (2008), é importante que as crianças vejam os outros a ler e a escrever, pois assim, desenvolvem a sua perceção sobre o que é a leitura e a escrita e concomitantemente, vão desenvolvendo a vontade e a capacidade de participarem em momentos de escrita e leitura. Contudo, Horta (2008) afirma que o facto de se promoverem ambientes alfabetizantes, não é o suficiente. É o papel ativo da criança e as

suas questões sobre o que a rodeia, que faz com que comece a utilizar os grafismos com a intenção de comunicar algo. Porém, corroborado por Silva-Guerra (2000):

(...) estes processos exigem da parte dos adultos em geral e particularmente dos educadores, professores e pais, uma atitude compreensiva que só existe quando estes se encontram esclarecidos quanto a um conjunto de etapas que as crianças necessitam de percorrer, a fim de que possam construir o seu saber.” (p.81)

Segundo vários estudos realizados por Alves-Martins e Niza (1998), Chauveau e Rogavas Chauveau (1989), Ferreiro e Teberosky (1985), Mata (1998), Silva-Guerra, (2000), a criança em idade pré-escolar, e mesmo no início da escolaridade obrigatória, pode ser vinculada a três tipos de escrita, sendo eles: a Pré-Silábica, a Silábica e a escrita por fonetização (silábica ou alfabética).

No que diz respeito à primeira, podemos constatar que a criança ainda não é orientada por critérios linguísticos. Ou seja, do ponto de vista gráfico, a criança recorre a pseudo-letras, garatujas, algarismos, utilizado assim um vasto tipo de grafemas. Neste tipo de escrita, a leitura é feita no global, não existindo divisões silábicas. As crianças por norma não falam enquanto escrevem. No que respeita o segundo tipo de escrita, a criança é orientada por critérios linguísticos. No entanto, à medida que a mesma vai lendo as palavras, fá-lo por sílabas, mas, no momento da escrita, utiliza letras arbitrárias para representar cada sílaba. No que concerne ao terceiro tipo de escrita, é possível verificar que existe a fonetização por escrita silábica e por escrita alfabética. Nestes dois casos, as crianças seguem orientações a nível de critérios linguísticos, e as letras não são escolhidas arbitrariamente. Na fonetização por escrita silábica, as crianças continuam a representar a sílaba, enquanto que, na escrita alfabética, as crianças conseguem reproduzir totalmente a palavra, tornando possível a compressão do que escrevem, visto que todas as letras, ou a maioria, estão afiguradas.

Existem crianças que chegam ao 1º ciclo com o sentido da linguagem escrita interiorizado, formulando hipóteses sobre aquilo que a escrita representa, através de um conjunto de experiências vivenciadas. Estas formulações são na verdade concepções conceptuais da linguagem escrita, isto é, é a forma como concebem e utilizam a leitura e a escrita (Silva (2013), citando Alves Martins & Niza (1998).

Contudo, através de estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985) é possível perceber que:

A aprendizagem do sistema de escrita não se restringe ao domínio da codificação e descodificação, mas caracteriza-se por um processo ativo, no qual a criança,

desde os primeiros contactos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ou seja, ela começa a aprender o que é a escrita, para que serve e como se organiza muito antes de entrar para a escola. (Silva, 2013, p. 19)

De realçar que as crianças nem sempre consideram que a escrita representa a linguagem oral e, quando o fazem, demoram a descobrir quais as unidades da oralidade representadas. Estas fragilidades foram demonstradas em investigações feitas por Niza (1998b). Quanto melhor a criança dominar a oralidade, maior é a probabilidade de ser bem-sucedida na aquisição da leitura e da escrita, uma vez que estas duas aquisições estão interrelacionadas.

2.1.4. O educador de infância enquanto mediador do processo de aquisição da leitura e da escrita

É importante perceber que as práticas que o educador de infância desenvolve, podem condicionar ou estimular as aprendizagens que as crianças possam vir a fazer (Horta, 2018). Segundo Martins (2017), o desenvolvimento da literacia, vai depender das práticas do educador e como este se constitui como mediador entre as crianças e a leitura e a escrita.

A manifestação de interesse por parte das crianças sobre a leitura e a escrita, varia de acordo com as interações com os outros e consequentemente, com o valor que essas pessoas lhes atribuem. Para que as crianças se interessem por atividades de leitura e de escrita, o educador deve adotar um papel de mediador de aprendizagens e proporcionar “uma cultura pedagógica que promova a motivação para a leitura e para a escrita” (Martins, 2017, p. 54). Deste modo, de acordo com Folque (2006), o educador tem o papel de promover um ambiente em que a escrita se destaque e tenha relevância no dia a dia do jardim de infância, como instigador da curiosidade e da gradual descoberta dos seus códigos. O docente, através dos momentos que planeia, deve transmitir a importância da escrita e demonstrar o papel que esta protagoniza na aprendizagem e no quotidiano da sociedade. Assim sendo, quando o educador possibilita que a escrita esteja presente no dia a dia da sala “leva as crianças a olharem para ela, a procurarem traços conhecidos, a tentarem perceber o que ela quer dizer, a quererem copiá-la, a tentarem (re)inventá-la” (Santos, 2017, p. 29).

Segundo Silva et al. (2016), existem três aspetos fulcrais que os educadores de infância devem ter em conta, a fim de promover um ambiente que valorize a

aprendizagem da linguagem oral e escrita: os momentos destinados a promover interações com a leitura e a escrita; os materiais; e os espaços da sala.

Assim, percebemos que é fundamental ter em conta a organização dos espaços e os tempos, com a finalidade de desenvolver a linguagem escrita, e permitir que as crianças experimentem e brinquem com a mesma, para que possam pensar sobre ela e criar as suas próprias concepções. Isto é, as crianças devem sentir a presença da leitura e da escrita nas diferentes atividades e áreas da sala.

Todas as áreas da sala podem ajudar na ampliação das concepções das crianças sobre a leitura e a escrita, nomeadamente, quando é feita a identificação e a etiquetagem dos materiais de forma a auxiliar as crianças na descodificação do código escrito. No entanto, torna-se fulcral a existência da área da escrita e a área da biblioteca, para que a presença da leitura e da escrita se façam sentir. Logo, é essencial que estas áreas estejam apetrechadas de vários materiais como: diferentes suportes escritos; canetas de diversas qualidades; folhas; computador; ficheiros de imagens legendados; recortes de letras; entre outros tantos. Com estas adaptações, o educador de infância consegue assegurar e multiplicar “as oportunidades de contacto das crianças com experiências variadas de literacia” (Santos, 2017, p. 27), que permitem o jogo exploratório com diversos materiais impressos, e consequentemente descortinem o seu funcionamento após várias explorações do sistema escrito.

Todavia, não é o dever do educador escolarizar o jardim de infância, mas sim promover e criar oportunidades de contacto com a linguagem escrita, recorrendo a situações reais associadas ao quotidiano da criança. Na mesma linha de pensamento, prevê-se que o educador conceba oportunidades para que a criança possa refletir, experimentar e brincar com a escrita (Santos, 2017).

De acordo com Silva et al. (2016) este contacto corresponde a uma “perspetiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (p.66).

Podemos assim concluir que quanto mais a criança tiver interação com a linguagem escrita e com pessoas que já sabem ler e escrever, maior será o interesse e a curiosidade por parte da mesma em adquirir conhecimentos de leitura e da escrita, antes do chamado ensino formal. Concludentemente, é fulcral valorizar o trabalho em cooperação, na medida em que se partilham saberes e “os alunos se ajudam no processo

de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

2.2. Objeto de Estudo

Findo e considerando o enquadramento teórico que sustenta esta investigação, percebe-se que esta procura caracterizar e descrever o que leva as crianças a interessarem-se pela leitura e a escrita antes do ensino formal, bem como o papel do educador de infância neste processo. Posto isto, será apresentado o projeto desenvolvido ao longo da prática, que teve por base um grupo de pré-escolar, onde foi possível observar, intervir e compreender este fenómeno.

Os objetivos estabelecidos para desenvolver este projeto surgem com o intuito de responder à questão de partida, *O que leva as crianças a procurarem adquirir conhecimentos de leitura e de escrita antes do ensino formal?*

Estes objetivos visam também responder às restantes questões norteadoras, que deram sentido a toda a investigação. Partindo deste princípio os objetivos passam por:

- Perceber quais as conceções sobre a leitura e a escrita das crianças em educação pré-escolar;
- Promover momentos de reflexão que visam a construção das conceções sobre a leitura e a escrita;
- Proporcionar momentos que correspondam ao interesse das crianças por atividades de escrita.

2.3. Métodos e Procedimentos

Para a realização deste trabalho foi adotada uma metodologia do tipo qualitativo, baseada num projeto de investigação-ação, em conformidade com a problemática apresentada. A metodologia escolhida para este projeto baseou-se na observação do contexto e do grupo, na identificação das verdadeiras necessidades e potencialidades das crianças, na planificação, avaliação e reflexão das várias práticas educativas realizadas ao longo da PES I. Os instrumentos e técnicas privilegiadas para este trabalho foram a observação direta, as notas de campo, o registo fotográfico e a entrevista à educadora cooperante. Para o uso de alguns instrumentos e técnicas foi necessário obter a autorização dos encarregados de educação para a recolha das imagens (Apêndice O), assim como, a construção de um guião de entrevista (Apêndice M) previamente

estruturado, que considerou os objetivos pretendidos para cada tema e respetivas perguntas.

O facto de o grupo ser constituído por vinte e quatro crianças exigiu a sua divisão em pequenos grupos de trabalho de modo que fosse possível a realização de algumas das atividades, sem prejudicar os outros projetos que decorriam em sala. Tornou-se também fundamental, a escolha dos instrumentos de avaliação, de forma a garantir uma avaliação justa da criança e reveladora das suas aprendizagens e competências desenvolvidas ao longo do projeto. Assim sendo, o educador deve optar por “um conjunto de instrumentos de avaliação que lhe possibilitem adquirir informação viável sobre os vários domínios subjacentes às aprendizagens feitas pelos alunos” (Sias, 2014, p.27).

Seguindo a mesma linha de pensamento, considero crucial que exista diversidade na escolha dos instrumentos e métodos de avaliação, pelo que, no decurso do projeto de intervenção, recorri à observação direta como método de recolha de informações durante as atividades desenvolvidas. Todas as atividades planeadas foram avaliadas com o preenchimento de grelhas de avaliação de aprendizagens, que pretendiam assegurar as aquisições apreendidas pelas crianças, correspondendo às intencionalidades educativas propostas a alcançar. Com o preenchimento destas grelhas, foi possível compreender se as aprendizagens foram adquiridas por completo, parcialmente ou não foram alcançadas, pelo grupo de crianças.

O facto de analisar as grelhas de avaliação e refletir em cada atividade planeada, permitiu-me ao longo do projeto conhecer e compreender as dificuldades do grupo, e trabalhar de forma a melhorá-las, como por exemplo, melhorar a dificuldade que algumas crianças apresentavam em respeitar a vez do colega nas atividades em grupo, a dificuldade de verbalizar os seus pensamentos e o saber estar e agir em grupo numa relação de colaboração, cooperação e entreajuda.

Assim, considero que as grelhas constituem uma metodologia de avaliação qualitativa, que permitem recolher informações explícitas quanto às aprendizagens alcançadas pelas crianças no decorrer do projeto

A metodologia qualitativa é considerada uma metodologia vantajosa, por permitir-nos a um maior envolvimento e participação na pesquisa e no alcance dos resultados. Segundo Amaral et al. (1996), esta metodologia caracteriza-se por uma constante dinâmica entre a teoria e a prática.

Assim sendo, este trabalho está sustentado numa abordagem de investigação-ação. De acordo com Sanches (2005), a investigação-ação “pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adequadas às situações com as quais trabalham” (p.127).

A investigação-ação é considerada um tipo de investigação, que visa unir a investigação à prática. A terminologia desta metodologia remete-nos para uma “investigação para a ação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.293). Esta é uma prática privilegiada no contexto educativo, pois constrói-se através da recolha de informações de vários instrumentos e técnicas com o intuito de promover mudanças sociais (Bogdan e Biklen, 1994).

O investigador deve recorrer a técnicas e instrumentos durante a investigação, para que estes o auxiliem na tarefa de recolha de informação, de forma a melhorar a compreensão e a interpretação de um conjunto de informação ou documentos que influenciarão a sua reflexão sobre a prática educativa.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação está relacionada com a educação, pois é geralmente utilizada por professores, na medida em que tentam provocar mudanças e preocupam-se em observar os resultados dos alunos, de forma a perceber quais as necessidades dos grupos e perceber quais os assuntos que devem ser revistos. O mesmo autor considera que a metodologia investigação-ação surgiu como “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p.19). A investigação-ação é de facto um processo longo, que implica ao investigador possuir diversas competências, nomeadamente, pesquisar, planificar, pôr em ação o trabalho planeado, refletir e comunicar, tratando-se assim de um processo dinâmico e reflexivo.

A investigação-ação permite, assim, ao investigador uma reflexão constante sobre as práticas desenvolvidas, bem como planificar e envolver-se no estudo, observando todo o processo e refletir sobre o mesmo, à medida em que este se desenvolve (Máximo-Esteves, 2008).

Tendo em consideração que a investigação-ação parte de uma problemática em que a ação pretende vir a contribuir para o seu melhoramento, a presente investigação tem como base o projeto de intervenção “Autores e Ilustradores”. Este foi desenvolvido com o grupo de crianças e foram consideradas, de acordo com Vasconcelos et al.

(2012), as seguintes fases: Fase I – Definição do problema; Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III – Execução; Fase IV – Divulgação/Avaliação.

É na primeira fase que se define o problema ou a temática a investigar. De acordo com Vasconcelos et al. (2012), na definição do problema existe uma partilha de saberes sobre o assunto a estudar, cujo objetivo é perceber quais os conhecimentos que as crianças já possuem sobre o tema. Esta partilha de conhecimentos é possível através de uma conversa, em grande ou pequeno grupo, onde se formulam as ideias que partiram de um “conhecimento base” (p.14).

O papel do educador aqui é fundamental, pois cabe ao educador mediar e apoiar a partilha de ideias, ajudando as crianças a representar mentalmente onde querem chegar, ou seja, o que querem fazer/saber/mudar ou melhorar. Para Guedes (2011), o educador tem o papel de clarificar o significado do trabalho previsto, tendo em conta os vários aspetos, utilização, apropriação e intervenção. O educador deve questionar constantemente, de forma que as crianças compreendam a necessidade de serem elas os agentes ativos das suas próprias aprendizagens.

Sendo este um projeto de intervenção, cabe-me a mim, educadora estagiária, perceber quais os pontos fortes e menos fortes do grupo que possam ser desenvolvidos durante o projeto de intervenção. No entanto, considero que este é um trabalho de cooperação com as crianças e estas devem ser ativas na construção do seu próprio conhecimento. Como referido anteriormente, para Rodrigues (1999) o educador deve ter consciência de que as ideias que nascem no seio do grupo, revelam uma motivação intrínseca, fundamental para a concretização com sucesso do projeto. Posto isto, penso que o meu papel na escolha do projeto foi, em primeiro lugar, perceber os interesses do grupo de crianças e, posteriormente, desafiá-las e apoiá-las na descoberta de novas aprendizagens, nomeadamente, no que diz respeito ao contacto com a leitura e a escrita.

Com este intuito, após observar o interesse das crianças da sala, demos então início à Fase I do projeto de intervenção. Foi, assim, proposto um projeto onde as crianças tivessem a possibilidade de participar e desenvolver atividades de escrita e leitura. Como impulsor, no momento da reunião da manhã “Contar, mostrar ou Escrever”, foi partilhado com o grupo o livro *Onda*, aquando afirmei que aquele livro era diferente. Questionei as crianças se conseguiam descobrir a diferença, entre aquele livro e todos os outros presentes na biblioteca da sala.

A maioria do grupo, nomeadamente as crianças que já escreviam o seu nome e que tentavam imitar alguns grafismos, conseguiram identificar que aquele livro era

diferente, porque não tinha letras. Houve até crianças, que disseram que aquele livro não se podia contar, devido à falta de letras, o que demonstra a capacidade de identificação da presença ou falta de letras por parte das crianças. Outras afirmaram que aquele livro só tinha desenhos, então, eu e a educadora explicámos que os desenhos dos livros se chamam ilustrações e que por vezes as pessoas que escrevem as histórias dos livros, não são as mesmas que os ilustram. A questão ficou no ar, se podíamos ou não, contar aquela história sem letras. O grupo continuava a dizer que não. Então, sugeri que criássemos uma história através das imagens daquele livro de forma a que pudéssemos posteriormente contar a história do mesmo. O grupo demonstrou uma grande alegria e entusiasmo, sendo que a grande maioria do grupo disse que queria participar na criação da história.

Após a definição do problema, definiu-se as intenções do projeto, atendendo aos interesses do grupo de crianças, e não esquecendo as suas potencialidades e fragilidades. É importante relembrar que as intenções do projeto, correspondem ao objeto de estudo da investigação.

Tabela 1- Intenções do projeto "Autores e ilustradores"

Intenções do projeto
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as concepções sobre a leitura e a escrita das crianças; • Promover momentos de reflexão que visam a construção das concepções sobre a leitura e a escrita; <ul style="list-style-type: none"> ○ Promover um trabalho cooperativo, dando possibilidade da criança adquirir o conhecimento, através das interações com os seus pares; • Proporcionar momentos que correspondem ao interesse das crianças por atividades de escrita; <ul style="list-style-type: none"> ○ Possibilitar momentos em que a criança experimente e brinque com a escrita;

Assim surgiu o projeto que teve como principal objetivo a construção de vários livros (grupos diferentes) com várias interpretações do livro *Onda*, onde as crianças se tornariam autores e ilustradores de livros.

De seguida, demos início à Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho. Nesta fase do projeto, segundo Vasconcelos et al. (2012) é importante esquematizar as

ideias e perceber o que e como vai ser feito, assim como, por onde começar, pois é fundamental organizar os dias e as semanas que serão necessárias para o cumprimento dos objetivos delineados. Deste modo, foi construído o cronograma de ações (Apêndice A) considerando o tempo de estágio previsto e todas as atividades a desenvolver durante o mesmo.

Após o planeamento do projeto, deu-se início à implementação do mesmo. Segundo Vasconcelos et al. (2012) esta caracteriza-se pela Fase III- Execução, cujo principal objetivo é possibilitar que a criança adquira novos conhecimentos, através da pesquisa, do registo, das fotografias ou dos desenhos (Guedes, 2011). Esta fase caracterizou-se pela construção dos livros, como podemos observar nas planificações de atividade (Apêndice B e C), esta tornou-se uma tarefa morosa, pois levou algum tempo e dedicação por parte de todos os grupos envolventes. Ainda na fase da execução do projeto, após todas as histórias finalizadas, prosseguiu-se à plastificação e encadernações dos livros (Apêndice D), com o intuito que estes ficassem disponíveis na biblioteca da sala. As crianças ficaram muito felizes com o resultado, sobretudo por verem os seus desenhos num livro. Por fim, todos os grupos apresentaram as suas histórias no momento de “Comunicações”, já inserido na rotina do grupo. Estas comunicações, permitem às crianças “contactar com obras de outros (colegas, artistas), de modo a desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica, de modo a compreender a possibilidade de múltiplas leituras” (Silva et al., 2016. p.48).

É importante que o educador ao longo do projeto, promova atividades distintas, de forma a que as crianças possam pôr em prática as suas várias competências, apelando assim à interdisciplinaridade de conhecimentos e permitindo a construção dos seus próprios conhecimentos. Durante esta fase, é essencial que o educador avalie alguns momentos, de forma a “aferir o que cada um está a fazer para o objetivo comum” (Guedes, 2011, p.8).

No decorrer do projeto, realizou-se com as crianças diversas atividades, tendo em conta as várias áreas de conteúdo, como a Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Todas estas foram avaliadas consoante os objetivos definidos na planificação de atividade, mas também ao nível de implicação e bem-estar que as crianças demonstravam no decorrer da tarefa.

Terminada a fase da execução, passámos para a Divulgação/Avaliação, sendo esta considerada por Vasconcelos et al. (2012) a última etapa do projeto de intervenção. Esta

fase, segundo os autores, caracteriza-se pela “fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p.17).

A Fase IV decorreu na última semana da PES através do teatro – “A menina e as Ondas” e do registo escrito. O teatro foi o momento escolhido pelo grupo para partilhar com os colegas do jardim de infância as histórias que tinham construído. O registo escrito (Apêndice E e D) surgiu como forma de apresentar a sistematização de todo o trabalho, recorrendo a fotografias e desenhos das crianças para demonstrar as atividades e produções realizadas.

Segundo Vasconcelos et al. (2012), a divulgação do trabalho permite às crianças reconhecer aquilo que foi conseguido e aprendido durante o projeto, sendo considerado uma “espécie de celebração” do trabalho desenvolvido (p.17).

De forma a garantir uma análise do projeto por parte da educadora cooperante, realizou-se uma entrevista, com o intuito de conhecer a opinião da educadora sobre o principal objetivo da investigação: O que leva as crianças mesmo antes do ensino formal, procurarem adquirir conhecimentos da leitura e da escrita, e também conhecer a perspetiva da educadora acerca do projeto de intervenção desenvolvido.

Em prole da situação pandémica que estamos a vivenciar, a entrevista à educadora cooperante foi realizada à distância através de uma plataforma online. A entrevista teve a duração de aproximadamente quinze minutos, tendo como base o guião de entrevista previamente estruturado.

De forma a garantir o registo dos dados, procedeu-se à gravação da entrevista, com a autorização da entrevistada. Após a realização da entrevista, a mesma foi transcrita (Apêndice N) e o conteúdo analisado.

De acordo com Meirinhos & Osório (2010), a entrevista é considerada “um óptimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p.62).

Assim sendo, a necessidade de recorrer à entrevista surge como técnica de recolha de dados, pois esta, segundo Bogdan e Biklen (1994) é uma ferramenta que permite ao investigador retirar o máximo de informações ao entrevistado e perceber qual o seu ponto de vista sobre um determinado assunto.

Segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas:

Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e

outras técnicas. Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134)

Assim sendo, podemos compreender que a entrevista serve como ferramenta de recolha de dados no ambiente natural em que as situações ocorreram, de forma a que se possa descrever as experiências vividas pelos participantes e, posteriormente, interpretar os significados que os mesmos lhes atribuem (Bogdan e Biklen, 1994).

No entanto, a forma como esta é organizada e realizada é da responsabilidade do entrevistador, permitindo assim ao investigador optar pelo carácter estruturado ou não estruturado, “a escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objetivo da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.136).

De acordo com os mesmos autores, a entrevista pode ser “mais livre e exploratória” (Bogdan & Biklen, 1994, p.136). Portanto, o estudo desenvolvido integrou uma entrevista de carácter semiestruturado, que segundo Quivy e Campenhoudt (1995), tem “como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo” (p.69). Onde resultou um guião de entrevista com questões abertas de forma a permitir aos “sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.136).

Como podemos verificar, ao longo do projeto foi possível a utilização de diferentes métodos de recolha de dados, para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

2.4. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados do Projeto

Esta fase da investigação destina-se à apresentação, análise e discussão dos resultados do projeto de investigação-ação desenvolvido com o grupo de pré-escolar, para compreender o que leva as crianças a procurarem adquirir conhecimentos de leitura e escrita antes do ensino formal.

Desta forma, este ponto caracteriza-se pela análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo do projeto, através das estratégias e ferramentas escolhidas para obter as informações. Assim, para realizar o processo de tratamento de dados, foi feita uma análise à observação registada, às notas de campo, aos registos fotográficos e também uma análise ao conteúdo da entrevista à educadora cooperante.

Para proceder à análise e ao tratamento de dados, Wolcott (citado por Vale, 2004), afirma que devemos ter em consideração três momentos que são fulcrais para o fazer: a descrição dos dados; a análise e a interpretação dos mesmos. A descrição deve ser feita de uma forma clara, estruturando em texto os dados originais registados pelo investigador. A análise corresponde à organização de dados, onde devem estar em destaque: os aspetos essenciais, as ideias chave identificadas e, por último, a interpretação, no que diz respeito à obtenção de resultados e respostas para as questões levantadas inicialmente.

Com o objetivo de responder aos objetivos delineados para esta investigação, os dados recolhidos foram organizados em partes significativas.

2.4.1. Observação direta- Notas de campo

Através da observação direta, foi possível conhecer o contexto onde estava inserida e, conseqüentemente, conhecer o grupo de crianças. Uma das particularidades da observação é o facto de podermos refletir sobre determinados acontecimentos e registá-los assim que acontecem. Neste sentido, tornou-se imprescindível o recurso à observação direta e ao registo, surgindo assim, as notas de campo. Através do registo escrito e, também, fotográfico, foi possível descrever diferentes vivências, assim como registar todas as atividades e situações relevantes, com o intuito de recolher evidências que facilitassem os momentos de avaliação e reflexão do projeto. Neste sentido, no que concerne o primeiro objetivo do projeto, **perceber quais as concepções sobre a leitura e a escrita das crianças**, foi possível identificar e conhecer as concepções do grupo sobre a leitura e a escrita, durante as atividades planeadas e também em alguns momentos da rotina diária.

As concepções da leitura e da escrita, que as crianças do grupo apresentam, podem ser caracterizadas de uma forma verbal, ou seja, como expressam os seus conhecimentos, mas também através de comportamentos que manifestam as suas perceções acerca das práticas da leitura e da escrita.

É importante referir, que nesta fase serão mencionadas algumas frases ditas pelas crianças, que serão identificadas pelas iniciais dos seus nomes, como por exemplo: C.A.

Tabela 2- Notas de campo retiradas do diário de bordo

Notas de campo- Evidências registradas	
1ª Evidência	A.F. – “O D. não pode ler!” Eu – “Porquê?” A.F. – “Porque ele não consegue. Ainda não sabe.” Eu – “E tu sabes ler?” A.F. – “Não, ainda não.” (Terça-feira, 29/10/2019)
2ª Evidência	Educadora cooperante – “O que é isto que está aqui?” (apontando para o título de um livro). A.S. – “São letras.” L.P. – “É a letra H, do nome do Henrique”. Então eu questionei ao grupo para que é que serviam as letras. S.S. – “Para contar os livros.” L.P. – “Eu sei o que diz a tua bata. Diz C-A-T-A-R-I-N-A (soletrou as letras) Catarina é o teu nome.” (quarta-feira, 30/10/2019, momento da manhã)
3ª Evidência	Eu – “Este livro é igual aos outros da nossa sala?” C.B. – “Não, esse não tem letras.” Eu – “Pois não, este livro só tem imagens. Podemos contar esta história assim?” T.C. – “Não.” Eu – “Mas será que podíamos criar uma história para o meu livro?” S.S. – “Sim, eu quero ler o livro.” (terça-feira, 5/11/2019)

Tendo em conta, todos estes episódios, existiram outros momentos que permitiram conhecer as concepções das crianças acerca da leitura e da escrita, que descreverei nos parágrafos seguintes.

No decorrer do projeto, após terminados os livros, sugeri aos grupos que assinassem a contracapa do livro, como fazem nos seus desenhos. Existiram crianças que recorreram aos cartões com os seus nomes, para assinarem o livro; outras, conseguiram fazer sem visualizar o cartão. Contudo, o que todas tiveram em comum, foi a escolha da caneta para o fazer, todas optaram pela esferográfica, mencionando que o nome tinha de ser escrito com a caneta de escrita (Apêndice G). Como verificado anteriormente, existem algumas formas de caracterizar e entender os conhecimentos e as

concepções das crianças (Cardoso e Balça, 2017). Penso que este comportamento “a escolha da caneta” demonstra que as crianças possuem determinados conhecimentos sobre o ato de escrever, pois de facto, escreve-se com a esferográfica e desenha-se com as canetas de feltro.

Ao longo do projeto foram várias as evidências observadas, no que se refere às concepções das crianças sobre a relação que estabeleciam com linguagem escrita. Existiram vários momentos, em que as crianças tiveram possibilidade de experimentar e brincar com a escrita (Apêndice H). De acordo com Cardoso e Balça (2017), uma das formas de caracterizar e entender os conhecimentos e as concepções das crianças é através das suas produções escritas. Estas podem ser analisadas quanto ao nível do aspeto figurativo, relativamente, aos caracteres utilizados, dando assim ao adulto a possibilidade de conhecer o tipo de características percetivas ou gráficas que a criança possui. O facto de a criança escrever da esquerda para a direita e reconhecer algumas letras, é também uma forma de conhecer as suas concepções (Mata, 2008).

No que concerne à primeira evidência, é possível compreender que a criança em questão, é capaz de identificar sujeitos leitores e reconhece que o ato de ler implica uma aprendizagem. Deste modo, é notório que a criança já possui as suas próprias concepções acerca da leitura e da escrita, que foi construindo através de situações vivenciadas com os adultos mais próximos. De acordo com Niza (1998b), a aprendizagem da leitura e da escrita implica a apreensão de práticas sociais e culturais, que são desenvolvidas por aqueles que convivem diretamente com a criança. Assim, a percepção que a criança tem sobre as práticas da leitura e da escrita variam conforme as práticas presentes no seu contexto, e podem ainda, determinar a sua aprendizagem.

No que diz respeito à segunda evidência, podemos perceber que as crianças envolvidas têm uma grande percepção acerca do código escrito, sobretudo, quando uma das crianças sabe soletrar uma palavra por completo. Segundo Cardoso e Balça (2017), para que as crianças possam aprender a ler e escrever, necessitam de ter presentes os objetivos e as suas funções. Contudo, penso que esta criança já descobriu algumas funcionalidades da leitura e da escrita, nomeadamente, que esta é uma forma de comunicação e pode ser utilizada de diversas formas (Cardoso e Balça, 2017). Assim como, possui uma certa consciência fonológica, que lhe permite perceber que as palavras são formadas por sons e, assim, estabelecer relações entre o oral e o escrito.

Relativamente à terceira evidência, as crianças também conseguem identificar a inexistência de texto, verificando assim, de acordo com Mata (2008), que as crianças,

ainda em educação pré-escolar, desenvolvem inúmeras concepções primárias sobre a linguagem escrita. Estas evidências revelam, tal como afirma Vygotsky (1977), que as crianças são dotadas de conhecimentos ainda antes do ensino formal, e o facto de possuírem concepções da linguagem escrita e da leitura, ainda em contexto pré-escolar, demonstra que estas concepções derivam das experiências e dos estímulos vividos pela criança no seu dia a dia.

De acordo com Sousa (2015), estas atitudes por parte das crianças apelam ao conceito de literacia emergente, que se define pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que as crianças que, ainda não sabem ler nem escrever formalmente, demonstram ter.

No que concerne o segundo objetivo do projeto, **promover momentos de reflexão que visam a construção das concepções sobre a leitura e a escrita**, salienta-se que muitas foram as estratégias adotadas para promover momentos reflexivos, e capazes de aumentar as concepções das crianças sobre a leitura e escrita.

O facto de procedermos à criação de histórias, com base nas imagens de um livro, possibilitou às crianças um contacto acrescido com a leitura e a escrita. Para Neves e Martins (2000), quanto maior for este contacto, maior são as concepções das crianças e mais próximas se encontram das concepções de uma pessoa escolarizada.

Nesta fase do projeto, as crianças puderam visualizar o livro *Onda* - de Suzy Lee e com ajuda, escrever a história que imaginavam quando folheavam as ilustrações do mesmo. À medida que o grupo contava aquilo que via, eu escrevia enquanto verbalizava as palavras. Desta forma, a criança conseguia identificar as letras e aperceber-se da sua organização em palavras. De acordo com Mata (2008) é importante que as crianças vejam os outros a ler e a escrever, pois assim, desenvolvem a sua perceção sobre o que é a leitura e a escrita.

Para a construção das histórias, e de forma a promover um atendimento mais individualizado, foi necessário proceder à criação de grupos mais pequenos. A formação dos grupos, na fase da construção dos livros, permitiu que durante a criação das histórias, as crianças que tinham dificuldades na estruturação frásica, quando se queriam exprimir ao visualizar as imagens do livro, os colegas auxiliassem e complementassem aquilo que queriam dizer. De acordo com Vala (2008), a escrita em grupo permite uma aprendizagem social, uma vez que a criança aprende a respeitar as opiniões dos outros e necessita de mobilizar capacidades, de forma a explicitar e negociar o que dizer, para em conjunto encontrarem um significado comum. Neste processo de escrita em grupo, a

criança de uma forma gradual, tomou consciência dos processos linguísticos inerentes à escrita (Vala, 2008).

Uma das estratégias utilizadas para promover estes momentos de reflexão e construção de conceções foi a apresentação dos livros (Apêndice I), onde todos os grupos escolheram formas diferentes de o fazer. Uns quiseram apresentar e contar as histórias sozinhos, sem o meu auxílio. Outros pediram para que eu lesse, enquanto eles demonstravam as imagens. E ainda existiu um grupo, que pediu que eu mostrasse as imagens, enquanto eles contavam a história. Assim sendo, corroborando com Horta (2008), não basta apenas promover ambientes alfabetizantes, é importante que a criança tenha um papel ativo, que lhe possibilite a formulação de hipóteses sobre a utilização da leitura e da escrita.

Para garantir a presença de todos os colegas do jardim de infância no momento da apresentação do nosso projeto, tivemos de proceder à elaboração de um convite, com dia, hora, e lugar estipulados. Após perceber, em conjunto com as crianças, aquilo que poderíamos escrever, apelei à participação e ao apoio das mesmas na construção das frases. O envolvimento das crianças em diversos momentos de escrita, possibilita-lhes compreender que existem diferentes formas de utilizar o código escrito e que estes requerem elementos e características diferentes. Os elementos necessários para a construção das histórias não foram os mesmos para a elaboração do convite, desta forma, as crianças “vão-se apercebendo de que os suportes de escrita e o seu conteúdo variam consoante a função que servem e as metas e objetivos a atingir” (Mata, 2008. p.15).

De salientar que nunca foi intenção escolarizar o grupo de pré-escolar, mas sim, de acordo com Santos (2017), promover momentos que permitissem às crianças refletir, experimentar e brincar com a escrita, o que me leva ao último objetivo.

Em relação ao último objetivo, **proporcionar momentos que correspondem ao interesse das crianças por atividades de escrita**, sempre teve o intuito de promover momentos que atendessem a curiosidade das crianças, visto que é um grupo que manifesta bastante interesse por atividades de escrita. Assim, e a fim de alcançar o objetivo delineado, as atividades realizadas passaram pela promoção de ambientes de exploração da escrita. Como é possível verificar, com base nas situações descritas anteriormente, as estratégias utilizadas contribuiriam para o sucesso deste objetivo.

No momento de finalizar os livros, uma das crianças questionou se podia escrever “o nome da história” na capa do livro, referindo-se ao título da mesma. Visto

que os livros foram fruto da imaginação das crianças, seria interessante que a capa e a contracapa dos livros fossem escritas por elas. Assim sendo, foi proposto e incentivado que todos o tentassem fazer. Desta forma, foram escritos os títulos e o nome do projeto em várias folhas, possibilitando assim que as crianças pudessem copiar, permitindo-lhes desenvolver e ampliar as suas habilidades grafo-motoras, assim como identificar e reconhecer as características básicas do sistema alfabético (Mata, 2008).

O facto de ter sido sugerido ao grupo para assinarem os livros, permitiu corresponder à expectativa das crianças, no que toca a atividades de escrita, na medida em que todas se mostraram bastante satisfeitas por escreverem os seus nomes, num livro que ficaria na biblioteca da sala. Contudo, importa salientar, que apenas algumas crianças conseguiram escrever o seu nome de uma forma legível, as restantes apenas praticaram os seus grafismos em forma de bolas e riscos. No entanto, foram “evidentes as suas tentativas de reprodução (...) através de garatujas e/ou formas tipo letra” (Mata, 2008, p.9).

2.4.2. Entrevista à Educadora Cooperante

A educadora titular do grupo pré-escolar acompanhou todas as fases do projeto “Autores e Ilustradores”, desde a definição do problema, planificação, execução, até à divulgação/avaliação, dando, sempre que necessário, o seu contributo e mostrando-se disponível para auxiliar. Desta forma, tornou-se imprescindível o seu depoimento onde revela as suas opiniões e reflexões acerca do trabalho desenvolvido e temática a investigar.

Tabela 3- Formação e percurso profissional da entrevistada

Tema: Percurso profissional e formação Questões: Fale-me da sua formação académica: Onde estudou? Há quantos anos tirou o curso? Fale-me do seu percurso profissional: Quantos anos de serviço tem? Quantos foram em contexto Pré-escolar?		
Categoria	Subcategoria	Respostas
Formação Académica	Tempo e Local	“(...) tirei a licenciatura em educação de infância, há onze anos na Escola

		Superior de Educação de Lisboa” (Linhas 11 e 12)
Percurso profissional	Anos de serviço; Tempo de serviço em Pré-escolar;	“Há dez anos comecei a trabalhar.” (Linha 16) “Este é o quarto ano” (Linha 19)

A entrevista revela que a educadora tem onze anos de experiência profissional, no entanto, a sua docência foi maioritariamente desenvolvida em contexto de creche, tendo apenas quatro anos de serviço em contexto pré-escolar. Ainda assim, foi importante perceber a sua perspetiva, no que diz respeito à emergência da leitura e da escrita na educação pré-escolar conforme veremos a seguir.

Tabela 4- Perspetiva sobre a emergência da leitura e da escrita

Tema: Emergência da leitura e da escrita no pré-escolar Questões: Na sua opinião, o que leva as crianças mesmo antes do ensino formal, procurarem adquirir conhecimentos da leitura e da escrita? Considera relevante a emergência da leitura e da escrita na educação pré-escolar?		
Categoria	Subcategoria	Respostas
Leitura e escrita antes do ensino formal	Atribuir significado à escrita	“(…) adquirir conceitos do que é isto da escrita. Não propriamente começar a escrever como se fosse o ensino formal no 1º ciclo, mas acima de tudo perceber qual é o sentido da escrita. Portanto, qual é que é o seu significado, para que serve” (Linhas 23-26)
Relevância da emergência da leitura e da escrita		“Sim, claro que sim! A escrita, é uma coisa muito presente na vida das crianças, do adulto e quanto mais cedo perceberem qual é que é o seu sentido, penso que mais tarde irá ser muito benéfico para as crianças em termos de

		aquisição da escrita propriamente dita.” (Linhas 33-36)
--	--	--

De acordo com Silva et al. (2016), a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo, que deve ser iniciado mesmo antes do ensino formal. Ferreiro e Teberosky (1985, citadas por Silva-Guerra, 2000) reforçam a mesma ideologia quando afirmam que “a criança procura entrar normalmente na cultura escrita e que não espera pelo início da sua escolaridade, nem pela aprendizagem formal da leitura e da escrita, vinculada pelo professor, para o fazer” (p.82).

Assim, os educadores de infância devem valorizar a apropriação da linguagem oral e escrita, e promover ambientes em que estas aprendizagens se desenvolvam de uma forma natural e não escolarizada. É possível perceber que a educadora cooperante quando questionada sobre a relevância da emergência da leitura e da escrita na educação pré-escolar, não tenciona de forma alguma escolarizar este processo, mas considera bastante benéfico este contacto, principalmente com a escrita, considerando que, quanto mais cedo as crianças atribuírem significado à escrita, mais fácil se tornará o processo de “aquisição da escrita propriamente dita.”

Na mesma linha de pensamento, podemos verificar que a resposta da educadora vai ao encontro do pensamento das autoras Neves e Martins (2000), que afirmam que quanto maior for o contacto da criança com o escrito, maior são as suas concepções e mais próximas estão das concepções de uma pessoa escolarizada.

Considerando a pergunta de partida que despoletou toda a investigação, foi importante conhecer a opinião da educadora cooperante acerca da mesma “o que leva as crianças, mesmo antes do ensino formal, a procurarem adquirir conhecimentos da leitura e da escrita”. Desta forma, é possível averiguar que para a entrevistada, as crianças procuram atribuir um significado à escrita, referindo ainda que as crianças não procuram “propriamente começar a escrever como se fosse o ensino formal no 1º ciclo, mas acima de tudo perceber qual é o sentido da escrita. Portanto, qual é que é o seu significado, para que serve”. De acordo com Silva (2013), a aquisição do sistema de escrita não se limita ao domínio da codificação e decodificação, este é um processo contínuo, em que a criança desde os primeiros contactos com a escrita formula hipóteses sobre o seu funcionamento. No entanto, tal como a educadora, Silva (2013) considera que ainda antes da criança entrar para o 1ºCEB começa por aprender o que é a escrita, para que serve e como se organiza.

Tabela 5- Estratégias para a promoção da aprendizagem da escrita

Tema: Estratégias para promover a aprendizagem da escrita		
Questões: Costuma promover atividades significativas, em que as crianças utilizam a escrita com diferentes finalidades? Se sim, que tipo de atividades? Sente que as crianças têm interesse por este tipo de atividades?		
Categoria	Subcategoria	Respostas
Estratégias utilizadas	Uso diário da escrita	“A questão de escrever tudo o que elas dizem (...) a questão dos registos. O que elas nos contam no “contar, mostrar ou escrever”, quando se inscrevem, escrevem o seu nome (...) Esta questão de reconhecer o seu nome e consequentemente, também começar a conhecer o nome dos outros, também se torna interessante (...) através deste uso diário da escrita, vão começando a reconhecer outros nomes, outras letras, outras palavras.” (Linhas 43-49)
	Reconhecimento da escrita	“Ainda hoje tivemos um caso em que o Francisco. disse que o “M” da Miney era igual ao “M” da Mariana, portanto, foi engraçado reconhecer isso. Portanto... e não é uma coisa que nós trabalhemos de uma forma formal por assim dizer. É através dos registos, é através daquilo que nós vamos escrevendo à frente deles, das crianças, e é isso que se torna também importante.” (Linhas 49-53)
Interesse das crianças por atividades de escrita	Um Processo natural	“Sim! Sinto sim. Obviamente que não pode ser uma coisa forçada, por assim dizer. Tem de ser uma coisa que também lhes dê interesse, e diária.

		<p>Portanto, que seja uma coisa natural. Obviamente que tem uma intencionalidade educativa por parte do educador, mas não com um sentido de “vamos aprender hoje a escrever”.”</p> <p>(Linhas 55-58)</p>
--	--	--

De acordo com Horta (2018) é importante que os educadores de infância tenham consciência que as práticas que desenvolvem no seu dia a dia, podem condicionar ou estimular as aprendizagens que as crianças possam vir a realizar. Deste modo, tornou-se importante para a investigação, registar as estratégias que a educadora cooperante desenvolve para promover a aprendizagem da escrita com o seu grupo de crianças.

No decorrer da entrevista, a educadora cooperante revelou que recorre diariamente à utilização da escrita para registar tudo o que as crianças dizem, nomeadamente, num dos momentos da rotina diária do grupo, que se designa por “contar, mostrar ou escrever”. Este momento é caracterizado pela partilha de histórias ou aprendizagens vividas pelas crianças, que por sua vez ficam registadas pela educadora e ilustradas pelas crianças numa das paredes da sala. Esta atividade diária reforça a aprendizagem da escrita, pois implica que as crianças escrevam os seus nomes e observem os adultos a escrever, diariamente. Em consequência deste trabalho realizado pela educadora, em conjunto com o grupo, as crianças começam a reconhecer o nome dos colegas da sala, letras e também algumas palavras.

A entrevistada reforça ainda, que o trabalho que desenvolve com as crianças, não se rege de uma forma formal, ou seja, a educadora não pretende de forma alguma escolarizar este processo de apropriação do código escrito, mas sim trabalhá-lo de uma forma natural e espontânea. Ainda assim, perante esta estratégia adotada, a educadora revela que as crianças demonstram resultados, nomeadamente, quando reconhecem as letras dos nomes dos colegas e conseguem estabelecer relação com outras palavras.

De acordo com Folque (2006), o educador deve promover um ambiente em que a escrita se destaque e tenha pertinência na rotina do pré-escolar, de forma a despertar nas crianças o interesse gradual pelo código escrito. Desta maneira, considero que a educadora cooperante, permite que a escrita faça parte do dia a dia da sala, possibilitando assim, uma familiarização com a linguagem escrita, levando as crianças a olharem para ela diariamente e a procurarem traços conhecidos.

A educadora revela ainda, que o grupo sente interesse por atividades de escrita, porém, esclarece novamente que não força este tipo de atividades desenvolvendo-as de uma forma natural.

Tabela 6- Expectativas da educadora acerca do PI

<p>Tema: Expectativas sobre o Projeto de Intervenção</p> <p>Questões: O que pensou quando lhe apresentei o tema da leitura e da escrita como base para o meu PI? Achou interessante? Em que medida?</p> <p>Tendo em conta as OCEPE, fez-lhe sentido a criação e a ilustração das histórias?</p> <p>Quais as suas expectativas quanto à criação dos livros?</p>		
Categoria	Subcategoria	Respostas
A leitura e a escrita como tema para o PI	Complementa o trabalho de sala	“Veio complementar muito o trabalho que é feito ali, não é. A oportunidade de trabalhar com as crianças no tempo e não só. E no tempo específico da escrita que nós temos na nossa agenda, portanto veio reforçar esse momento também. Portanto, acho que é sempre interessante.” (Linhas 85-88)
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	Criação e Ilustração das histórias	“Fez todo o sentido (...) do ponto de vista da criança, eu como criança sou capaz de criar algo, não vejo só o livro, portanto, consigo dar asas à minha imaginação, através de imagens contar histórias diferentes (...) a construção foi tudo por eles. A ilustração... porque um livro não é só palavras, um livro pode ser muito mais coisas.” (Linhas 91-98)
Expectativas quanto ao PI	Papel ativo das crianças	“(...) o reconhecimento do trabalho (...) das crianças. O saber que “fui eu que fiz aquilo, fui eu que construí

		<p>aquilo” e o facto de estarem envolvidas, também permitiu saber como era a história, não estavam envolvidas só porque sim. Foram elas que a criaram, foram elas que a ilustraram, foram elas que apresentaram aos outros colegas e contaram a história, portanto, acho que a expectativa é sempre boa. E o resultado também foi muito bom”.</p> <p>(Linhas 105-110)</p>
--	--	---

Com base nesta tabela é possível aferir que a educadora não colocou qualquer condicionante quando lhe foi apresentado o tema de leitura e da escrita para implementação do projeto de intervenção. Pelo contrário, a entrevistada demonstrou que este veio complementar o trabalho realizado na sala. A educadora considera que o PI, nomeadamente a criação e ilustração das histórias, não só fez sentido pelo facto de promover a escrita, como valoriza e reconhece o trabalho das crianças, permitindo-lhes um papel ativo na construção das suas aprendizagens.

De acordo com Horta (2008) é necessário que o educador, para além de promover ambientes alfabetizantes, permita que a criança tenha um papel ativo, que lhe possibilite a formulação de hipótese acerca da utilização da leitura e da escrita.

Tabela 7- Concepções da entrevistada acerca do PI

<p>Tema: Concepções sobre o projeto de intervenção</p> <p>Questões: Sentiu aceitação por parte das crianças relativamente às atividades propostas durante o projeto? Em que aspetos?</p> <p>Sentiu que este projeto correspondeu à satisfação das crianças no que diz respeito às atividades de escrita? De que forma?</p> <p>Pensa que as atividades propostas permitiram conhecer as concepções das crianças sobre a leitura e a escrita? Em que medida?</p> <p>Acha que as crianças valorizaram e deram utilidade aos livros que criámos?</p> <p>Pensa que o projeto de intervenção teve alguma pertinência no ambiente da sala? Promoveram-se aprendizagens significativas?</p>		
Categoria	Subcategoria	Respostas
Aceitação por parte das crianças	Papel ativo das crianças	<p>“(…) estavam sempre entusiasmadas. Perguntavam recorrentemente quando é que era a vez delas de fazer e era uma coisa também que sempre planeamos com elas. Não fomos nós que fizemos, foram elas que planearam e aceitaram, num plano do dia, para também organizar o pensamento das crianças, portanto, acho que foi muito bom e a nível de participação foi ótimo. Estiveram bastante envolvidas.”</p> <p>(Linhas 118-122)</p>
Satisfação das crianças por atividades de escrita	Atividades pouco complexas	<p>“Sim, penso que sim. Tendo em conta que a maior parte do grupo é um grupo de três anos, foi algo que não se tornou muito complexo e que foi do entendimento de todos. Portanto, muitas das vezes acha-se que a escrita é</p>

		escrever, mas não é só isso.” (Linhas 132-134)
As concepções das crianças acerca da leitura e da escrita		“Claro que sim. Sem dúvida. Ainda hoje os livros estão expostos na sala, portanto, continuam a ser uma característica, algo criado por elas.
Valorização e utilidade dos livros	Utilização diária	“Claro que sim. E têm usado e ainda hoje continuam a utilizar e a ver aquilo que criaram, as histórias delas.” (Linhas 128 e 129)
A pertinência do PI no ambiente da sala	Promoção de diversas aprendizagens	“Além desta questão da promoção da escrita, esta importância de trabalharmos em grupo, de sabermos o que é, de entrarmos em negociação foi muito importante. Quem é que fazia o quê... E mesmo depois no teatro... foi bom perceberem qual é que é o papel de cada um e o que é que cada um tem para fazer. Acho que envolve aqui uma quantidade de competências muito boas, a nível social, o saber estar com o outro. Esta questão das regras sociais... e também o facto de o trabalho deles ser valorizado.” (Linhas 149-158)

A educadora cooperante revela o entusiasmo vivido pelo grupo de crianças no decorrer do projeto, assim como o seu nível de envolvimento, referindo ainda que o “nível de participação foi ótimo” e que as crianças “estiveram bastante envolvidas”. Deste modo, na opinião da educadora, as atividades desenvolvidas durante o projeto foram aceites por todo o grupo, partindo do princípio em que as crianças aceitaram e planearam todas as atividades no plano do dia, que faz parte da rotina da sala.

Relativamente à satisfação das crianças, no que diz respeito às atividades de escrita, considero que este foi um objetivo alcançado, pois tal como a educadora afirma,

as atividades desenvolvidas não se tornaram muito complexas e foram do entendimento de todo o grupo. Deste modo, as atividades desenvolvidas foram sempre ao encontro da satisfação das crianças, na medida em que eram planeadas de forma a despertar o interesse e a curiosidade pela escrita no grupo de crianças.

De acordo com Folque (2006), o educador de infância deve promover um ambiente em que a escrita tenha um papel de destaque e relevância no jardim de infância, de modo a despertar a curiosidade e a descoberta gradual dos seus códigos.

No que concerne às concepções das crianças acerca da leitura e da escrita, a educadora manifesta que a partir dos livros construídos foi possível conhecer as concepções das mesmas, referindo que os livros foram “algo criado por elas”. Tal como Cardoso e Balça (2017) referem, é possível identificar e compreender as concepções das crianças através das suas produções escritas, que no jardim de infância resultam das suas experiências de forma coletiva ou individual. Assim sendo, podemos compreender que os livros resultaram de um trabalho coletivo e permitiram caracterizar e entender as concepções do grupo, visto que os livros incorporam as produções escritas das crianças da sala.

É possível perceber ao longo da análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante, que os livros construídos com as crianças foram bastante valorizados, não só pelo grupo da sala, mas também pela educadora responsável. A entrevistada revela que o trabalho desenvolvido no decorrer da PES I, juntamente com o grupo de crianças, ainda hoje faz parte da sala e é recorrentemente utilizado pelo grupo de crianças, sendo completamente valorizado o facto de estes terem tido um papel ativo no que diz respeito ao seu planeamento e desenvolvimento.

De salientar, que a educadora corrobora a pertinência do projeto desenvolvido para o grupo, pois além de promover o contacto com a escrita, existiram diversos momentos em que foram trabalhadas outras competências, tal como o respeito, a negociação, a colaboração e cooperação. Assim sendo, acredito que o trabalho desenvolvido procurou, não só, promover ambientes que valorizassem a linguagem oral e escrita, mas também, em respeitar as práticas e a metodologia da sala, tendo em conta as três finalidades do MEM: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada das culturas (Niza, citado por Folque, 2018).

2.5. Avaliação do Projeto

Tendo em conta que a avaliação é parte integrante do desenrolar do projeto, ao longo de todo o processo fui analisando/observando e refletido, não só, a minha intervenção enquanto educadora estagiária, mas também a intervenção dos vários elementos do grupo.

É importante perceber, que a avaliação faz parte da quarta fase do projeto e é realizada logo após a divulgação do mesmo. Nesta fase, de acordo com Vasconcelos et al. (2012), o educador tem o dever de avaliar todo o trabalho desenvolvido de forma reflexiva, e considerar os vários aspetos que constituíram todo o processo, tal como, a participação dos elementos do grupo, o nível de cooperação, o nível de envolvimento nas tarefas realizadas e também as aprendizagens alcançadas. Deste modo, é necessário que ao longo de todo o projeto existam vários momentos de avaliação, reforçando a ideia, que a avaliação faz parte de um processo e “não deverá constituir-se como um facto pontual e/ou isolado” (Vasconcelos et al., 2012, p.100).

De acordo com Valadares e Graça (citado por Sias, 2014), as orientações que servem como fio condutor no processo de avaliação, constituem-se de uma forma sistemática e contínua. Impreterivelmente, surge a recolha de informação, como base para as orientações que norteiam a avaliação, considerando os vários domínios de aprendizagem que revelam os conhecimentos e competências adquiridas pelo grupo de crianças (Sias, 2014).

As grelhas de avaliação permitiram-me apurar que a maioria das aprendizagens foram adquiridas pelo grupo de crianças, sendo que por vezes, algumas foram adquiridas de forma parcial e não por completo, o que é perfeitamente natural, dada a faixa etária do grupo e pelo facto de ainda existirem competências em fase de aquisição.

Desde o início, considerei essencial respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, definindo assim, que essa seria uma das minhas intenções para a dinamização do projeto. Visto que o grupo é heterogéneo, não só a nível de idades, mas também a nível do desenvolvimento integral de cada criança, procurei conhecer cada uma delas, de forma a que este projeto igualasse as oportunidades de participação de todas as crianças da sala, com vista à diferenciação pedagógica. Assim, o desafio a que me propus, foi o de criar condições efetivas para que todas as crianças aprendessem. Uma das estratégias que adotei, foi a criação de grupos de trabalho mais pequenos, organizados de forma heterogénea, para um melhor atendimento às necessidades de cada criança.

O projeto de intervenção desenvolvido, tentou sempre respeitar os interesses e vontades de cada criança, nunca impondo nenhuma obrigação, mas tentado sempre perceber quem gostaria de se envolver nas atividades. As atividades desenvolvidas ao longo do projeto, partiram do interesse do grupo, o que, por si só, mantinha as crianças envolvidas e as tornava ativas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda assim, tive sempre o cuidado de incluir todas as crianças e perceber que ao longo do projeto existiram crianças que não participaram na construção e ilustração dos livros. Neste âmbito, tentei motivar as crianças que não participaram no processo de construção, para que pudessem participar na apresentação do projeto, trabalhando de uma forma cooperativa com os restantes colegas que já haviam outrora participado.

Como referido anteriormente, em algumas atividades recorri a grelhas de implicação e bem-estar emocional como instrumento de avaliação, retirada do livro *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças de Portugal* e Laevers (2018). Estas grelhas permitiram-me compreender o nível de envolvimento das crianças perante algumas atividades desenvolvidas no decorrer do projeto, nomeadamente, na fase da construção e apresentação dos livros. O nível de implicação e bem-estar das crianças, na maioria das atividades, foi alto, e por vezes médio ou moderado.

Ao longo do projeto, senti que consegui adaptar a prática aos interesses e às necessidades do grupo, criando estratégias de forma a que as crianças adquirissem as aprendizagens propostas em cada atividade planificada. Por vezes, existiam crianças que não conseguiam executar algumas tarefas e queriam desistir, no entanto, tentei sempre apelar à entajuda de colegas para que em conjunto completassem as tarefas e alcançassem os objetivos, nomeadamente, na fase de ilustração dos livros. O facto de o grupo ser constituído por vinte e quatro crianças, tornou necessário, em algumas atividades, a criação de grupos mais pequenos, visto decorrerem outros projetos na sala e não poderiam estar inscritos no plano do dia para fazer mais do que um trabalho. Assim, juntamente com a educadora cooperante, conseguimos que estes grupos fossem formados de forma heterogénea, ou seja, dos três aos seis anos de idade, visando:

(...) enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluído actividades que pode realizar com sucesso com ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado (Folque, 2014, p.53).

Por norma, quando criamos grupos em que estes são caracterizados por crianças mais velhas e umas mais novas, expectamos que os mais velhos intervenham e incentivem os mais novos. Mas esta nem sempre foi a realidade, pois no decorrer da construção dos livros, verifiquei que num dos grupos, um dos elementos (com três anos) conseguia auxiliar os mais velhos (de quatro anos) na construção frásica e queria participar ativamente, dando o seu contributo em todas as páginas do livro.

Adicionalmente, foi possível constatar que todos os grupos foram muito imaginativos face às suas verbalizações e histórias que criaram. Durante este período, foi interessante perceber os conhecimentos que as crianças possuíam acerca dos livros, pois perceberam de imediato que tinham de atribuir um nome, isto é, um título às suas histórias. Os nomes dos livros que surgiram, dos três grupos participantes, foram: “A menina e as ondas”; “A menina e o caranguejo”; “A Carolina foi à praia”.

De forma a alcançar os objetivos previamente definidos, resolvi também utilizar como estratégia a apresentação das histórias, possibilitando assim a partilha de saberes e a valorização do trabalho da criança. No momento das comunicações, fiz questão de perguntar às crianças, dos outros grupos, se tinham gostado do trabalho desenvolvido pelos colegas e porquê que tinham gostado. Durante estas questões, existiram comentários como “eu gostei muito da história dos amigos, porque estava bem feita”, “eu gostei, porque eles contaram bem e os desenhos estão muito bonitos”, “eu gostei da história dos amigos, porque contaram bem”. Simultaneamente, fiz questão de questionar os grupos que apresentavam as histórias, de forma a perceber se tinham gostado de fazer a história e porquê. As respostas foram semelhantes em quase todos os grupos “gostei muito de fazer a história”, “gostei de fazer os desenhos”, “gostei de fazer as pinturas” e “de contar aos amigos”.

É importante frisar que, durante todo o percurso do projeto, o meu desempenho foi baseado na mediação de tarefas, apelando à comunicação para o fazer, nomeadamente, quando aconselhei/sugeri a criança, nunca tentei impor ou obrigar nenhuma tarefa. Posso dizer, que todas as sugestões ou conselhos, dados por mim, eram sempre discutidos entre mim e as crianças, fazendo sempre prevalecer a opinião da criança e também os seus interesses. De acordo com Vygotsky (1998), os processos de aprendizagem e desenvolvimento são completamente relacionados e passam, naturalmente, pela mediação. Desta forma, a linguagem desempenha um papel essencial.

A ação pedagógica foi desenvolvida de forma cooperada com o grupo de crianças, envolvendo-as em todo o planeamento do projeto. Os momentos de cooperação, contribuíram para a vivência democrática do grupo. Ainda assim, procurei promover momentos para que as crianças expressassem as suas opiniões, ideias e experiências.

Ao longo do projeto, uma das principais intenções foi promover atividades diferenciadas que permitissem atingir os objetivos delineados e possibilitar o contacto com as diferentes áreas de conteúdo, de forma a desenvolver nas crianças diferentes competências e aprendizagens. Deste modo, para além do contacto com a leitura e com a escrita, foi possível promover momentos em que as crianças tiveram oportunidade de pintar, desenhar, recortar, representar e trabalhar muitas outras competências, mas acima de tudo divertiram-se na sua realização, “ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo” (Silva et al., 2016, p.31).

O formato de apresentação do projeto, que fez parte da fase de divulgação do mesmo, surgiu de uma conversa em grande grupo, em que as crianças decidiram apresentar um dos livros, numa peça de teatro ao restante jardim de infância da escola. Penso que as crianças gostam bastante deste tipo de atividades, dado ao facto de poderem trabalhar em conjunto com os colegas e ainda poderem dramatizar as situações com o próprio corpo, pois “através da expressão dramática a criança descobre-se a si e ao outro, desenvolvendo a interação social, aquando do seu trabalho com o outro. É uma forma de exprimir e comunicar com o seu corpo” (Borges, 2014, p.24). Desta forma, valorizo bastante as atividades que a criança tem oportunidade de realizar com o próprio corpo, pois sinto que é uma ótima forma de comunicação não verbal, e dá, à criança, a possibilidade de conhecer o seu corpo e descobrir as suas próprias limitações.

Adicionalmente, sinto que no momento da apresentação (Apêndice J), todas as crianças se divertiram e demonstraram um nível de envolvimento e bem-estar médio e elevado (Apêndice K). No entanto, o teatro foi para mim um momento enriquecedor a nível de aprendizagens e permitiu-me olhar para cada criança de forma diferente, percebendo que cada uma tem as suas características e que estas não são estanques, pelo que podem alterar-se perante determinadas situações.

No que diz respeito às intenções do projeto, estas foram cumpridas durante a implementação do mesmo, pois ao longo do trajeto percorrido, foi possível compreender as conceções do grupo acerca da leitura e da escrita. Promoveram-se

momentos em que as crianças puderam refletir e construir as suas concepções; existiu um trabalho cooperativo que possibilitou a aquisição de conhecimentos através da interação com os seus pares e adultos; assim como, foi possível permitir que o grupo experimentasse e brincasse com a escrita de forma correspondente ao seu interesse por atividades de escrita.

No entanto, existiram também algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito ao fator tempo. Algumas ideias foram partilhadas, não tendo sido concretizadas, nomeadamente por outros grupos do jardim de infância, que após a apresentação do projeto, as respetivas educadoras responsáveis ficaram com vontade de conhecer o restante trabalho desenvolvido no decorrer do projeto e que os restantes livros fossem apresentados às suas salas. Esta foi uma das ideias que surgiu, mas que não foi possível realizá-la dado ao curto espaço de tempo de estágio.

No que concerne à apreciação global do projeto de intervenção, considero que foi um projeto que decorreu de forma harmoniosa e extraordinariamente bem aceite pelas crianças. Sinto, que foi possível alcançar os objetivos delineados inicialmente, visto as crianças terem demonstrado bastante envolvimento em todas as atividades propostas, bem como um bem-estar ao longo de todas as rotinas.

Deste modo, torna-se imprescindível tornar a fazer referência à entrevista da educadora cooperante, no sentido, em que as suas palavras demonstram que este projeto fez totalmente sentido e veio aprimorar várias competências do grupo, pois

“Além desta questão da promoção da escrita, esta importância de trabalharmos em grupo, de sabermos o que é, de entrarmos em negociação foi muito importante... Acho que envolve aqui uma quantidade de competências muito boas, a nível social, o saber estar com o outro. Esta questão das regras sociais... e também o facto de o trabalho deles ser valorizado. Eu acho que, acima de tudo, isso também é muito importante, porque aquilo que estou a fazer tem importância, não é um rabisco, é aquilo que eu sei fazer. Portanto, vai para um livro, vai ficar exposto na sala e vai ter importância. É importante eu ter feito aquilo.” (Entrevista à Educadora cooperante, linhas 149-158)

Em suma, o projeto “Autores e Ilustradores” resultou de um trabalho cooperativo entre adultos e crianças, que respeitou sempre os interesses e as necessidades de todos. Desta forma, tornou-se possível construir um percurso repleto de aprendizagens e acima de tudo, tornou-se evidente a valorização do trabalho da criança e o significado que este representou.

Considerações Finais

O presente relatório final foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e surge como uma última etapa de um longo percurso académico. Este relatório, espelha todo um processo de formação repleto de novas vivências, desafios, receios, mas acima de tudo, o alcance de muitas aprendizagens e competências que fui adquirindo ao longo desta caminhada.

Neste último capítulo, pretendo refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada e demonstrar o quanto esta foi pertinente para o desenvolvimento desta investigação, assim como, apresentar os resultados obtidos com a mesma, visando responder às questões de partida deste estudo. Por fim, seguir-se-ão as conclusões relativas ao presente relatório, bem como, identificados alguns caminhos possíveis a seguir num trabalho futuro.

É de salientar, a importância e o contributo que os estágios profissionalizantes têm para a nossa formação como estudantes e futuros profissionais de educação. Ambas as práticas permitiram-nos estar à frente de um grupo de crianças e operacionalizar várias planificações, visando os conhecimentos e competências das crianças, mas também, promover atividades que proporcionam aprendizagens nas várias áreas de conteúdo, indo ao encontro das necessidades e interesses dos diferentes grupos de crianças. Ao longo dos estágios, surgiram algumas dificuldades que foram colmatadas de uma forma positiva e sempre com a ajuda dos orientadores, que me acompanharam no decorrer da prática. Tanto a educadora como a professora, na condição de cooperantes, tiveram um papel fundamental, pois foi através da cooperação, confiança e incentivo que se baseou esta relação de educadora cooperante e educadora estagiária, bem como, professora cooperante e professora estagiária.

É possível aferir que ambos os estágios me permitiram aprofundar conhecimentos, desenvolver ferramentas e competências, que outrora foram adquiridas ao longo do período de formação. Mesmo no papel de estagiária, tive sempre em consideração que as minhas práticas poderiam influenciar o grupo de crianças, pois o educador e o professor constituem um modelo de referência para as suas crianças, e assim sendo, tive a plena consciência dessa responsabilidade, e considerei todas as estratégias e metodologias a pôr em prática.

Em consequência da situação pandémica que vivemos, o estágio em 1º Ciclo também sofreu alterações. Desta forma, podemos considerar que o ano letivo que

decorreu, foi um ano atípico. Ninguém esperava recorrer ao ensino à distância a tempo inteiro, especialmente no ensino primário. É de louvar a capacidade de adaptação de toda a comunidade educativa perante a situação que vivemos e que parece estar longe de ser ultrapassada. Fica no ar, a incerteza, se algum dia o ensino voltará a ser o mesmo que conhecíamos tão bem há alguns meses atrás. A educação tem vindo a sofrer algumas alterações ao longo dos tempos, no entanto, só agora se verificou uma grande mudança que pode vir a ser a realidade dos tempos futuros.

Posto isto, os portefólios que integraram as PES I e PES II permitiram-me analisar as práticas vividas e observadas em ensino presencial, mas também, compreender o ensino à distância. Todas as experiências vividas foram bastante significativas para a construção do meu conhecimento e uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Considero, que me tornei numa pessoa mais reflexiva, segura e confiante das minhas ações, cujo crescimento profissional só foi possível reconhecendo e aceitando as críticas construtivas que foram sugeridas ao longo da prática.

A aquisição da leitura e da escrita sempre foi um tema que me despertou alguma curiosidade, no entanto, foi no decorrer do estágio em contexto pré-escolar que este interesse se manifestou com maior intensidade, devido ao facto das crianças, ainda antes do ensino formal, demonstrarem tanto interesse por este tema. Desta forma, surge o presente relatório final que integra uma investigação-ação sobre o projeto de intervenção da PES I: “Autores e Ilustradores”. Esta investigação, debruçou-se sobre o diagnóstico das concepções da leitura e da escrita do grupo de crianças do pré-escolar, visando compreender *o que leva as crianças a procurarem adquirir conhecimentos de leitura e de escrita antes do ensino formal*.

Após refletir sobre a contextualização e desenvolvimento da prática profissional e considerar o enquadramento teórico que enriqueceu toda esta investigação, bem como, a análise de dados obtidos pela recolha de informação, posso afirmar, que este estudo veio intensificar a ideia, de que a criança mesmo antes do ensino formal já é dotada de conhecimentos, excluindo o pensamento de que a criança é uma tábua rasa (Vygotsky, 1977). De acordo com o mesmo autor, o facto de a criança possuir concepções acerca da leitura e da escrita ainda antes de entrar para o 1º CEB, comprova que estas concepções são consequências das experiências vividas pela criança no seu quotidiano.

A investigação permitiu compreender que este fenómeno acontece de uma forma natural e espontânea, devido “ao facto de a escrita ser entendida como objecto cultural

cuja natureza, valor e função a criança procura descobrir, utilizando para o efeito estratégias surpreendentes” (Silva-Guerra, 2000, p.82). Assim sendo, é possível compreender que as crianças procuram desde cedo adquirir conhecimentos da leitura e da escrita antes do ensino formal, porque procuram entrar na cultura escrita. Começam por assimilar os seus processos de forma inata e não esperam pela aprendizagem formal da leitura da escrita nem do apoio do adulto para o fazer.

Desta forma, apesar da criança não esperar pelo docente para adquirir competências literárias, considero que a aquisição da leitura e da escrita em idade pré-escolar não deve ser desvalorizada por parte dos educadores de infância. É fundamental, que a criança contacte desde cedo com a leitura e a escrita, de forma a apropriar-se dos seus processos de uma forma natural e gradual.

Assim sendo, o contacto com a leitura e a escrita deve ser valorizado e fazer parte do dia a dia do jardim de infância, pois “Aprender a ler e escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da linguagem” (Leite & Duarte, 2007, p. 42).

Pode-se assim aferir que, ao longo desta investigação, vários autores revelam a importância de as crianças observarem os outros a ler e a escrever, pois só desta forma, é que desenvolvem as suas percepções acerca do que é a leitura e a escrita, e consequentemente, despertam a curiosidade e a capacidade de participarem em momentos de leitura e de escrita. É importante, que o educador de infância tenha consciência que quanto maior for o contacto da criança com a escrita, maior serão as suas concepções e mais próxima está das concepções de uma pessoa escolarizada (Neves & Martins, 2000).

Desta forma, podemos assumir que as concepções sobre a leitura e escrita que as crianças em idade pré-escolar possuem, variam consoante as práticas presentes nos seus contextos e determinam a aprendizagem das mesmas. Neste sentido, compreende-se que o educador tem um papel fundamental neste processo.

As concepções da leitura e da escrita que as crianças possuem é a forma como estas abordam a aprendizagem; a capacidade de conhecer o código escrito; como percebem as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral; como se apropriam das funcionalidades da escrita, nomeadamente, o reconhecimento de letras; e consequentemente a ligação entre as letras e os sons.

Ao longo da investigação foi evidente a importância do papel do educador no processo de aquisição da leitura e da escrita. Horta (2008) reforça que o facto de o

educador de infância promover ambientes alfabetizantes, não é o suficiente para que a criança se sinta motivada para ler e escrever, é o papel ativo da criança e as suas perguntas sobre o que a rodeia, que faz com que a criança comece a utilizar os grafismos com a intenção de comunicar. Assim sendo, o educador deve estar consciente que as suas práticas podem influenciar de forma positiva ou negativa as aprendizagens que as crianças possam vir a realizar.

Relativamente a sugestões de trabalho futuro, após uma reflexão sobre o enquadramento teórico que sustenta toda a investigação e a reflexão da análise dos dados recolhidos, considero que se tornaria interessante entrevistar as crianças de um grupo pré-escolar antes do projeto de intervenção, de forma a conhecer e perceber quais as conceções que as crianças possuem antes da implementação do projeto. Assim como, entrevistá-las posteriormente à implementação do mesmo, de forma a perceber se estas sofreram alterações após o contacto diário com ambientes alfabetizantes.

Concomitantemente, penso que seria pertinente envolver as famílias como parceiros educativos para a realização de um futuro estudo, percebendo qual a posição das famílias perante esta temática e compreender se as crianças que demonstram mais interesse e perceção por atividades deste género, praticam em casa momentos de leitura e de escrita com as suas famílias.

No que diz respeito aos contributos da investigação para a minha prática profissional, considero que este estudo teve uma grande importância para mim e revelou-se um grande desafio, pois permitiu-me aprofundar e adquirir vários conhecimentos subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita, bem como encontrar respostas para as questões que surgiram inicialmente. Ainda assim, este estudo, permitiu-me desenvolver competências de investigação e perceber que a investigação quando associada à prática pode trazer benefícios tanto para as crianças como para os investigadores, uma vez que possibilita aprofundar conhecimentos e promover mudanças sociais.

Por fim, com o terminar deste relatório, encerro uma longa caminhada que deixa saudade e vontade de conhecer mais, pois sinto que a educação está em constante mudança e o docente deve investir numa formação contínua, de modo a assegurar uma atualização nos conhecimentos curriculares e pedagógicos, pois só assim consegue garantir “um passaporte para a sua transformação profissional e pessoal” (Costa, 2016, p. 77).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Albuquerque, A. & Martins, M. A. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: contributos para a aprendizagem da leitura e da escrita. *Análise Psicológica*, 36(3), 341-354.
- Almeida, L. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 32, 173-186.
<http://dx.doi.org/10.14417/ap.868>
- Alves Martins, M. & Neves, M. C. (1994). *Descobrendo a linguagem escrita*. Escolar Editora.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.
- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2015). Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31 (2), 137-144. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015021639137144>.
- Alves Martins, M., Mata, L. & Silva, C. (2014) Concetualizações sobre a linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 2 (XXXII), 135-143.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução às Teorias e Métodos*. Porto Editora.
- Borges, C. (2014). *O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões, Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores.
- Cardoso, A. M., & Balça, Â. (2017). Concepções de leitura e escrita em crianças do pré-escolar. *Educação*, 40 (3), 422-430. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.25489>
- Carneiro, H. I. S. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. Dissertação de Mestrado, Paula Frassinetti.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Texto Editora.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1989). *Psychology of Reading*. Mac. Milan Publications

- Costa, A. (2016). *Formação Continuada de Docentes Contribuições do Sindicato visando a uma educação de qualidade*. Dissertação de Mestrado, Escola de Design, Comunicação e Artes, Instituto Superior De Educação e Ciências.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanzhao, Z (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez Editora.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese Da Língua Escrita*. Artmed Editora.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M.A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13 - 34.
- Gonçalves, A. V. (2013). *Alfabetização: O Olhar das Crianças Sobre o Aprendizado da Linguagem Escrita*. Cadernos Cedes, 33(89), 125-140.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100008>
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escola. *Escola Moderna*, 40, 5-12.
- Horta, M. H. (2008). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que práticas se desenvolvem? In P. Martins (Org.). Infâncias possíveis, mundos reais. Possible childhoods, real worlds*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança
- Horta, M. H. (2018) A especificidade da linguagem escrita na educação de infância à luz das OCEPE 2016. *Cadernos de Educação de Infância*, 113, 2-9.
- Jolibert, J. (2000). *Formando Crianças Leitoras*. (4.^a ed.). ASA Editores. S.A
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Afrontamento.
- Leite, O.S.L. & Duarte, J. B. (2007). Aprender a Ler o Mundo. Adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 41-50

- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.108 - 140) (4.^a ed.). Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Lidel
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Plátano Editor.
- Martins, M.A. (2017). Práticas educativas no jardim de infância e desenvolvimento da literacia. Macio escreve-se com um 8, com um M ou com um Y? *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 53-58.
- Mata, L. (1998). Linguagem escrita no jardim de infância: O que pensam futuros educadores de infância? Em M. Alves Martins, *X Colóquio de Psicologia e 62 Educação: Educação Pré-escolar* (pp. 267-285). Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Ispa.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. DGIC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Monteiro, R. (2017). *Estratégia Nacional para a Cidadania*. Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade.
- Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita - uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária* (2.^a ed.). Escolar Editora.
- Niza, S. (1998a) *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, 11(1), 77-98.
- Niza, S. (1998b). *Criar o Gosto Pela Escrita. Formação de Professores*. Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lini, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de Infância. Construindo uma praxis de participação* (pp. 141-159). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.),

- Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação.* (pp. 25 – 60) (4ª ed.). Porto Editora
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto Editora
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora .
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Póvoa, A. E. C. (2011). *A Influência do Meio Social na Aprendizagem da Escrita*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Proença, M. V. M. C. (2015). *Dois Programas de Escrita Inventada em Pequeno Grupo com Crianças de Idade Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de projectos. *Escola Moderna*, 6, 5-14.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, A. I. (2017). Pensar, experimentar, inventar, brincar: a escrita na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 27-30.
- Sias, C. S. (2014). *Práticas de Avaliação na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém
- Silva, A. C. & Almeida, T. (2018). Escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar: necessidade de um modelo integrativo das abordagens fonológica, construtivista e da aprendizagem estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 63-71.
- Silva, D. F. B. (2013). *A Aquisição da Leitura e da Escrita na Educação Pré-escolar: Estratégias de Intervenção Pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação Campus de Angra do Heroísmo, Universidade dos Açores.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Silva-Guerra, M. (2000) – Conceptualização da Língua Escrita: Uma perspectiva psicogenética – *Anais Universitários*, Especial: 81-91
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. DGIC
- Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Instituto Piaget.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI
- Torres, R. (2002). A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. *Pátio: Revista Pedagógica*, 24, 22-25.
- Trindade, R., & Cosmo, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola*. Fundação Manuel Leitão.
- Vala, A. (2008). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Vale, I. (2004). “Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática,” O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-202.
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo (pp.41-48). Areal Editores.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Hommes, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância – Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. MEC-DGIDC.
- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M.-H. (2003). *O Jardim-Escola*. Instituto Piaget.
- Vygotsky, L., S. (1977). *A aprendizagem e o Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In Luria, Leontiev, Vygotsky. *Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas de Aprendizagem e do Desenvolvimento* (pp. 31-50). Editorial Estampa.
- Vygotsky, L., S. (1998). *Pensamento e linguagem*. (3.^a ed.). Martins Fontes.

Anexos

Anexo I – Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum



ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Portador do Cartão de Cidadão n.º _____

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: _____

Concluído/a em ____/____/____,

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto ____

Acesso restrito ____

Acesso fechado ____

Acesso Embargado¹ ____ até ____/____/____

Email: _____ Contacto tlf: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

Anexo II – Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum



ANEXO II

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

-
- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
 - b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
 - c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
 - d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
 - e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: ____/____/____


Assinatura: _____

Apêndices

Apêndice A - Cronograma de Ações do Projeto de Intervenção


Ações/Meses e Semanas	Outubro			Novembro				Dezembro				Janeiro		
	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana
Fase I – Definição do problema														
Identificação da problemática e demonstração do livro <i>Onda</i>														
Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho														
Definição das intenções para o projeto														
Fase III - Execução														
Criação de histórias com base no livro														
Ilustração dos livros														
Plastificação e encadernação dos livros														
Planeamento/ensaio para a comunicação das histórias à turma														
Apresentação das histórias à turma														
Interrupção letiva (Férias de Natal)														
Discussão/planeamento sobre a forma de apresentação do projeto														
Preparação da apresentação do projeto														
Fase IV – Divulgação/ Avaliação														
Apresentação do projeto														

Apêndice B – Planificação de atividade da construção dos livros

	Escola Superior de Educação Jean Piaget				
	Aluno Estagiário: Catarina Almeida		Curso: Mestrado em Educação Pré-escolar e 1ºCiclo	Ano: 2º Turma: Nº: 53157	
	Orientador Cooperante: Vanessa Kene		Orientador de Estágio: Professora Ana Lúcia Bahia		
	Instituição Cooperante: ATM- Associação Tempo de Mudar				
	Data: de 04/11/2019 a 11/11/2019		Idade(s): Dos 2 anos aos 5 anos de idade		
Tema/atividade: Demonstrar e criar uma história com base no livro: <i>Onda de Susy Lee</i>		Conteúdos: Criação de histórias.	Área(s) Conteúdo: Formação pessoal e social; Área de Expressão e Comunicação- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias		Recursos	Instrumentos de Avaliação
Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha. Cooperar com outros no processo de aprendizagem; Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;	Respeita a vez do colega, escutando sem interferir; Auxilia o colega na construção de frases para a história; Demonstra interesse para participar na construção do livro; Consegue identificar as várias letras; Observa o registo escrito; Reconhece ou identifica algumas palavras; Verbaliza as suas criações imaginativas.	No momento, da manhã “contar, mostrar ou escrever” demonstro um livro sem texto, apenas ilustrado. Digo ao grupo, que temos que falar um de cada vez, e que devem colocar o dedo no ar quando querem falar. De seguida, questiono o grupo de crianças, se consegue perceber a diferença entre aquele livro e os outros que temos na sala. Após perceber se as crianças conseguem identificar que aquele livro não tem texto, questiono se é possível ler um livro sem letras. Proponho ao grupo, criar uma história para acompanhar a ilustração do livro (se todos demonstrarem interesse, explico às crianças que não podem todos fazer ao mesmo tempo, mas que todos terão oportunidade de participar). Peço ao grupo que no plano do dia, quem quiser participar se inscreva, colocando o dedo no ar.		<u>Humanos:</u> - Estagiária; - Educadora; -Auxiliar. <u>Materiais:</u> - Folhas de papel A4; - Caneta; -Livro, <i>Onda de Susy Lee</i> .	Grelha de aprendizagens; Grelha de implicação e bem-estar emocional.

		<p>Escolho um grupo restrito (no máx.7 crianças) tendo em conta que, este deve ser heterogéneo face às suas capacidades (mais participativo, menos participativo) de forma a que se possam auxiliar uns aos outros.</p> <p>Por fim, reúno com o grupo e demonstro as imagens do livro. Peço ao grupo, que conte a história à medida que veem as imagens.</p> <p>Sugiro que podem ajudar os colegas, se eles tiverem com dificuldades.</p> <p>Escrevo e repito o que as crianças dizem ao ver a ilustração do livro.</p> <p>Demonstro o livro e não condiciono a sua imaginação, dando espaço ao seu mundo imaginativo.</p> <p>É importante que se criem no mínimo 2 a 3 grupos diferentes de crianças, de forma a que possamos comparar as diferentes histórias.</p>		
--	--	--	--	--


Apêndice C – Planificação de atividade da Ilustração dos livros

 Instituto PIAGET	Escola Superior de Educação Jean Piaget				
	Aluno Estagiário: Catarina Almeida		Curso: Mestrado em Educação Pré-escolar e 1ºCiclo Ano: 2º Turma: Nº: 53157		
	Orientador Cooperante: Vanessa Kene		Orientador de Estágio: Professora Ana Lúcia Bahia		
	Instituição Cooperante: ATM- Associação Tempo de Mudar				
	Data: de 12/11/2019 a 29/11/2019		Idade(s): Dos dois anos aos 5 anos de idade		
Tema/atividade: Ilustração dos livros.		Conteúdos: Ilustração de histórias.	Área(s) Conteúdo: Formação pessoal e social; Área de Expressão e Comunicação- Subdomínio das Artes Visuais/Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias		Recursos	Instrumentos de Avaliação
Cooperar com outros no processo de aprendizagem;	Auxilia o colega, na ilustração dos desenhos;	Proponho às crianças a ilustração das histórias com desenhos, pinturas ou colagens.		<u>Humanos:</u> - Estagiária; - Educadora: -Auxiliar. <u>Materiais:</u> -Folhas de papel A4; -Caneta; -Canetas de Filtro; -Lápis de cor; -Cola; -Tesoura; -Tintas; -Pinceis; -Cavalete; -Livro, <i>Onda de Susy Lee</i> .	Grelha de implicação e bem-estar emocional.
Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;	Auxilia o colega, na preparação do momento de pintura e limpeza após o momento;	Peço, durante a reunião da manhã, que decidam entre eles, qual o grupo que iniciará a ilustração da história, tendo em conta que existe outros projetos a decorrer e só poderão inscrever-se para um.			Grelha de aprendizagens.
Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.	Consegue identificar as várias letras;	O grupo deve ir buscar o material que querem utilizar para procederem à ilustração do livro.			
	Consegue copiar as letras e palavras escritas pelo adulto;	Sugiro ao grupo, que devem apoiarem-se uns aos outros. Sendo que, devem ajudar o amigo(a) a colocarem as tintas e as folhas no cavalete e posteriormente ajudarem na limpeza do mesmo.			
	Desenha ou pinta as suas imaginações criativas.	Sugiro que devem auxiliar os colegas, se estes tiverem dificuldades em desenhar, demonstrando como o podem fazer.			
		No decorrer da ilustração, questiono os grupos sobre o título que querem dar à história que criaram. Escrevo e proponho às crianças que copiem por baixo da forma como conseguirem.			
		Sublinho as palavras que as crianças escreveram e proponho que recortem à volta.			

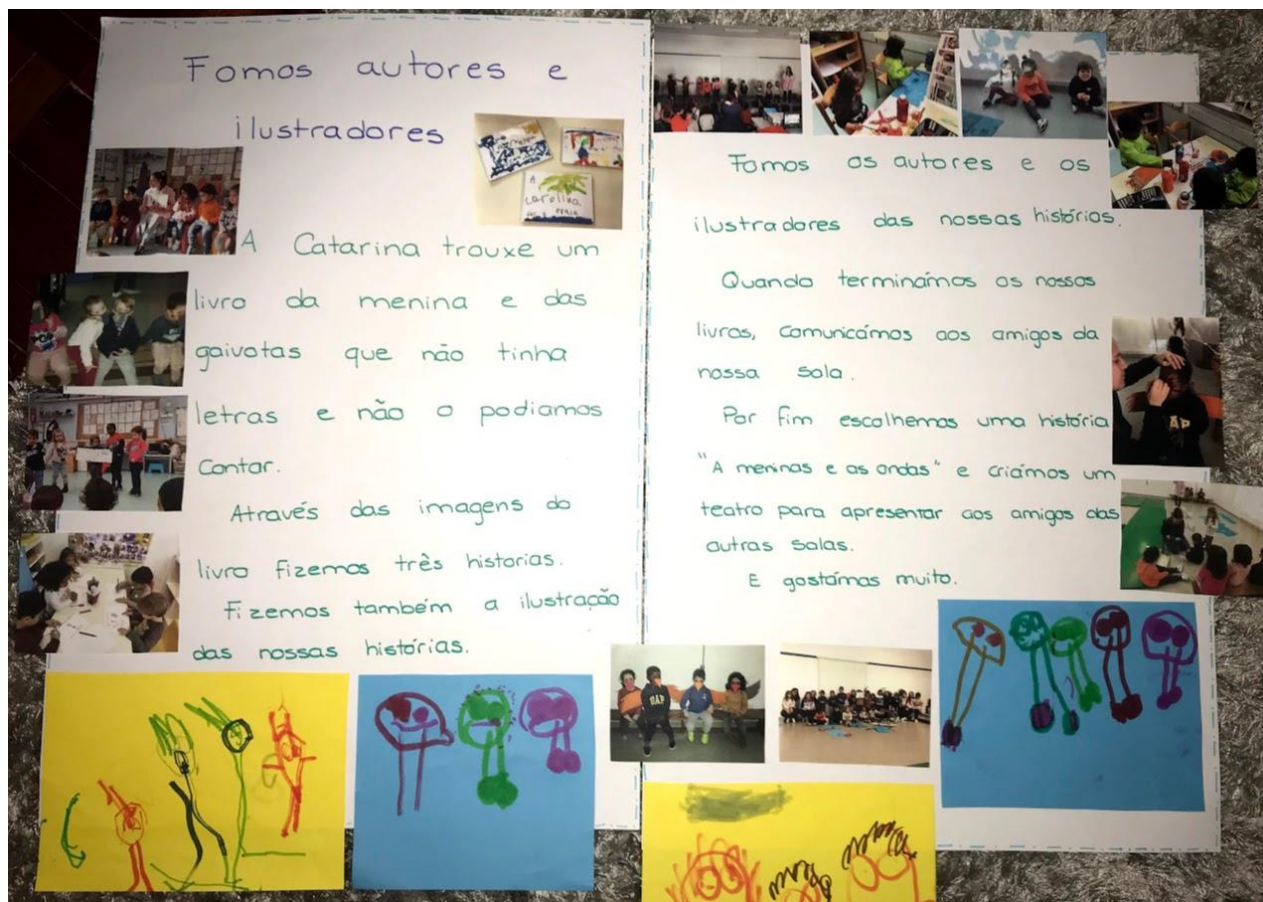
Apêndice D - Fotografia dos livros construídos



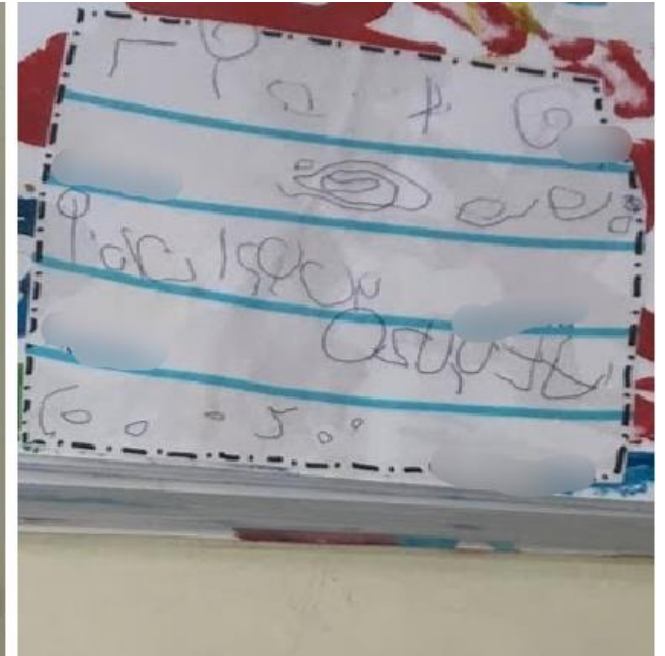
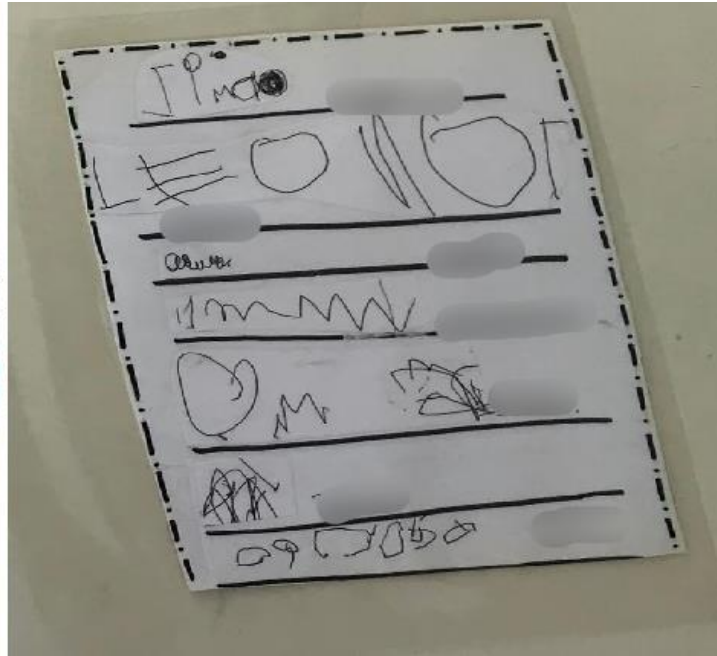
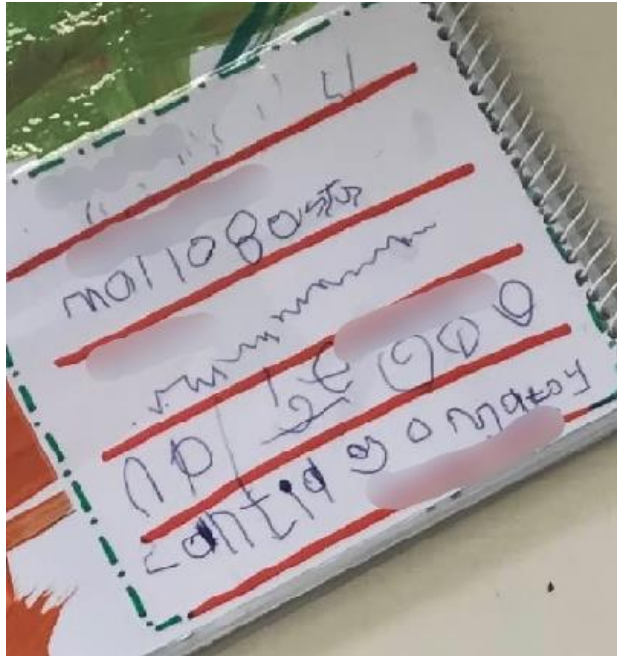
Apêndice E – Planificação de atividade do registo escrito do projeto Autores e Ilustradores

 Instituto PIAGET	Escola Superior de Educação Jean Piaget				
	Aluno Estagiário: Catarina Almeida		Curso: Mestrado em Educação Pré-escolar e 1ºCiclo	Ano: 2º Turma: Nº: 53157	
	Orientador Cooperante: Vanessa Kene		Orientador de Estágio: Professora Ana Lúcia Bahia		
	Instituição Cooperante: ATM- Associação Tempo de Mudar				
	Data: de 23/01/2020 a 24/01/2020		Idade(s): Dos 2 anos aos 5 anos de idade		
Tema/atividade: Avaliação e Registo escrito do projeto		Conteúdos: Registo escrito	Área(s) Conteúdo: Formação pessoal e social; Área de Expressão e Comunicação- Subdomínio das Artes Visuais/Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Área do Conhecimento do Mundo.		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias		Recursos	Instrumentos de Avaliação
Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha. Consciência de si como aprendiz Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação Identificação de convenções na escrita Participa na organização e apresentação da informação, de modo a partilhar com outros os conhecimentos, resultados e conclusões a que chegou.	Mantém e justifica as suas opiniões, aceitando também a dos outros. É progressivamente capaz de explicitar e de partilhar o que descobriu e aprendeu. Representa e recria plasticamente vivências individuais ou em grupo Elabora frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade Diferencia escrita de desenho Estabelece relação entre a escrita e a mensagem oral. Envolve-se no processo de descoberta e exploração e revela satisfação com os novos conhecimentos que construiu.	Questiono o grande grupo, de forma a perceber quem quer fazer o registo do nosso projeto - Autores e ilustradores. Organizo o material necessário e reúno com o grupo de crianças que vai realizar o registo do projeto. Proponho às crianças observarem as fotografias alusivas aos momentos desenvolvidos no decorrer do projeto. Peço, que me expliquem de acordo com as fotografias que veem, como surgiu o projeto, como este se desenvolveu e o que aprenderam. À medida que as crianças expressam o que pensam, vou anotando em papel. Posteriormente, peço ao grupo que ilustre os momentos que mais gostaram durante a realização do projeto. Por fim, peço às crianças que cole os desenhos e fotografias nas folhas do registo.		<u>Humanos:</u> - Estagiária; - Educadora; -Auxiliar. <u>Materiais:</u> - Folhas de papel A4 brancas e coloridas; - Caneta esferográfica; - Canetas de feltro; -Fotografias impressas; - Tesoura; -Cola batom.	Grelha de aprendizagens; Grelha de implicação e bem-estar emocional.

Apêndice F - Fotografia do registo escrito do Projeto



Apêndice G - Fotografia das assinaturas das crianças



A hand holding a piece of paper with handwritten text in a mix of Latin and Greek letters, including "ALIA", "COTINNOZO", and "CLOLNU". The text is written in green ink on a white background. The background shows a desk with a small chalkboard and a wooden chair.



Apêndice I- Fotografias das apresentações das histórias na sala



Apêndice J - Fotografias do momento de apresentação do teatro “Menina e as ondas”



Apêndice K - Grelha de implicação e bem-estar emocional da atividade do teatro

Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação					Observações
Nomes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
A.S.				X					X		
C.B.			X						X		
C.A.				X					X		
C.M.				X					X		
G.C.				X					X		
J.S.					X					X	
L. P.					X					X	
M. I. F.				X					X		
M. A.				X					X		
M. T.				X					X		
R.N.					X					X	
S. S.					X					X	
T. C.				X					X		

Parâmetros de avaliação: 1-Muito baixo/ 2- Baixo/ 3- Médio/ 4- Alto/ 5- Muito alto

Apêndice M - Guião de entrevista à educadora cooperante

Bloco/tema	Objetivos específicos	Tópicos/questões
Bloco A – Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a gravação da entrevista em formato áudio; • Explicar o objetivo da entrevista; • Garantir o anonimato e mencionar que os dados serão usados exclusivamente para a investigação.
Bloco B – Percurso profissional e formação do entrevistado	Conhecer a formação académica e o percurso profissional do entrevistado	<p>Fale-me da sua formação académica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onde estudou? • Há quantos anos tirou o curso? <p>Fale-me do seu percurso profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantos anos de serviço tem? • Quantos foram em contexto pré-escolar?
Bloco C – A importância da emergência da leitura e da escrita no pré-escolar	Conhecer a opinião da educadora cooperante sobre a emergência da leitura e da escrita na educação pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, o que leva as crianças mesmo antes do ensino formal, procurarem adquirir conhecimentos da leitura e da escrita? • Considera relevante a emergência da leitura e da escrita na educação pré-escolar?
Bloco D – Estratégias utilizadas para promover aprendizagens	Compreender as estratégias que a educadora cooperante utiliza para promover aprendizagens significativas	<ul style="list-style-type: none"> • Costuma promover atividades significativas, em que as crianças utilizam a escrita com diferentes finalidades?

significativas com recurso à escrita	em que a criança utiliza a escrita com diferentes objetivos; Conhecer o interesse das crianças por atividades de escrita	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se sim, que tipo de atividades? ● Sente que as crianças têm interesse por este tipo de atividades?
Bloco E – A área da escrita na sala do pré-escolar	Perceber como a educadora cooperante caracteriza a área da escrita da sua sala; Compreender se as crianças procuram com frequência a área da escrita de forma voluntária ou não	<ul style="list-style-type: none"> ● Como caracteriza a área da escrita na sua sala? ● Com que frequência as crianças procuram esta área? <ul style="list-style-type: none"> ○ Fazem-no de forma voluntária ou têm que ser incentivados?
Bloco F- Conceções sobre o projeto de intervenção	Conhecer a opinião da educadora cooperante acerca do projeto de intervenção desenvolvido, nomeadamente, perceber quais as expectativas, aceitação por parte das crianças, aprendizagens desenvolvidas e qual a pertinência do mesmo.	<ul style="list-style-type: none"> ● O que pensou quando lhe apresentei o tema da leitura e da escrita como base para o meu projeto de intervenção? <ul style="list-style-type: none"> ○ Achou interessante? Em que medida? ● Tendo em conta as OCEPE, fez-lhe sentido a criação e a ilustração das histórias? ● Quais as suas expectativas quanto à criação dos livros? ● Sentiu aceitação por parte das crianças relativamente às atividades propostas durante o projeto? <ul style="list-style-type: none"> ○ Em que aspetos? ● Sentiu que este projeto correspondeu à satisfação das crianças no que diz respeito às atividades de escrita?

		<ul style="list-style-type: none"> ○ De que forma? • Pensa que as atividades propostas, permitiram conhecer as concepções das crianças sobre a leitura e a escrita? <ul style="list-style-type: none"> ○ Em que medida? • Acha que as crianças valorizaram e deram utilidade aos livros que criámos? • Pensa que o projeto de intervenção teve alguma pertinência no ambiente da sala? <ul style="list-style-type: none"> ○ Promoveram-se aprendizagens significativas?
Bloco G – Conclusões e agradecimentos	Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar algo. Agradecer a disponibilidade e garantir novamente a confidencialidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaria de acrescentar mais alguma coisa à entrevista? • Agradecer a disponibilidade; • Garantir a confidencialidade da identidade da entrevistada; • Após a transcrição da gravação, ser-lhe-á facultada uma cópia.

Apêndice N - Transcrição da Entrevista

1 **Catarina:** Boa tarde.

2 **Educadora:** Olá, boa tarde.

3 **Catarina:** Vamos então dar início à entrevista. Esta entrevista tem a intenção de perceber
4 a sua perspetiva sobre a leitura e a escrita na educação pré-escolar, e, também, a sua
5 perspetiva sobre o projeto de intervenção posto em prática durante o meu estágio. Lembro
6 que os dados são usados exclusivamente para a investigação e a sua identidade será
7 preservada pelo anonimato e confidencialidade.

8 **Educadora:** Boa!

9 **Catarina:** Fale-me sobre a sua formação académica. Onde estudou e há quantos anos
10 tirou o curso?

11 **Educadora:** Ora bem. Então, tirei a licenciatura em educação de infância, há onze anos
12 na escola superior de educação de Lisboa. Entretanto há três anos... dois, três anos, dois,
13 fiz a pós-graduação em creche também na escola superior de educação de Lisboa.

14 **Catarina:** Muito bem. E agora sobre o seu percurso profissional. Quantos anos de serviço
15 tem?

16 **Educadora:** Onze precisamente (risos). Não, dez! Há dez anos comecei a trabalhar, é
17 isso, dez anos!

18 **Catarina:** E quantos destes anos é que foram em contexto pré-escolar?

19 **Educadora:** A... este é o quarto ano. Anos completos tive três e com este é o quarto.

20 **Catarina:** Agora mais diretamente sobre a leitura e a escrita, qual é a sua opinião, sobre
21 o que leva as crianças, mesmo antes do ensino formal, procurarem adquirir
22 conhecimentos sobre a leitura e a escrita?

23 **Educadora:** Acho que acima de tudo é a... adquirir conceitos do que é isto da escrita.
24 Não propriamente começar a escrever como se fosse o ensino formal no 1º ciclo, mas
25 acima de tudo perceber qual é o sentido da escrita. Portanto, qual é que é o seu significado,
26 para que serve, não é? Normalmente o que nós fazemos é, tudo aquilo que a criança diz,
27 nós registamos e ela percebe que aquilo que ela diz é transformado em código, assim
28 dizer. E aos poucos também vai começando a reconhecer algumas letras, e o que é esta
29 questão da palavra, o que são letras, o que são frases, qual é o sentido da escrita, também.
30 Portanto é isso.

31 **Catarina:** Considera relevante a emergência da leitura e da escrita na educação pré-
32 escolar?

33 **Educadora:** Sim, claro que sim! A escrita é uma coisa muito presente na vida das
34 crianças, do adulto, e quanto mais cedo perceberem qual é o seu sentido, penso que mais
35 tarde irá ser muito benéfico para as crianças em termos de aquisição da escrita
36 propriamente dita.

37 **Catarina:** Costuma promover atividades significativas, em que as crianças utilizem a
38 escrita com diferentes finalidades?

39 **Educadora:** Sim, tentamos fazer isso.

40 **Catarina:** Que tipo de atividades?

41 **Educadora:** É preciso enumerar?

42 **Catarina:** Enumerar não, só assim, mais ou menos um exemplo.

43 **Educadora:** A questão de escrever tudo o que elas dizem, lá está a questão dos registos.
44 O que elas nos contam no “contar, mostrar ou escrever”, quando se inscrevem, escrevem
45 o seu nome, não é? Esta questão de reconhecer o seu nome e consequentemente, também
46 começar a conhecer o nome dos outros, também se torna interessante. Nós não estamos a
47 dizer que este é o nome do Francisco, este é o nome Guilherme, consequentemente,
48 através deste uso diário da escrita, vão começando a reconhecer outros nomes, outras
49 letras, outras palavras. Ainda hoje tivemos um caso em que o Francisco disse que o “M”
50 da Minnie era igual ao “M” da Mariana, portanto, foi engraçado reconhecer isso.
51 Portanto... e não é uma coisa que nós trabalhemos de uma forma formal por assim dizer.
52 É através dos registos, é através daquilo que nós vamos escrevendo à frente delas, das
53 crianças, e é isso que se torna também importante.

54 **Catarina:** Muito bem. Sente que as crianças têm interesse por este tipo de atividades?

55 **Educadora:** Sim! Sinto sim. Obviamente que não pode ser uma coisa forçada, por assim
56 dizer. Tem de ser uma coisa que também lhes dê interesse e diária. Portanto, que seja uma
57 coisa natural. Obviamente que tem uma intencionalidade educativa por parte do educador,
58 mas não com um sentido de “vamos aprender hoje a escrever”.

59 **Catarina:** Então, e como caracteriza a área da escrita na sua sala?

60 **Educadora:** Penso que neste momento poderia ser mais... ter outras opções. Obviamente
61 que nós temos os livros, mas penso que poderíamos ter mais jogos que pudessem capacitar
62 as crianças para perceber outras finalidades, também, embora tenhamos alguns jogos,
63 alguns carimbos com letras, os cadernos com linhas, só no sentido de perceberem qual é
64 o sentido da escrita e escreverem direito, por exemplo. Mas é para explorar livremente e
65 terem outros conteúdos como agendas, que se usam ou usavam (risos), depende agora das
66 novas tecnologias, e o facto de termos um computador, embora ainda não seja uma coisa

67 que esteja... muito menos agora com esta quebra que houve aqui pelo meio, e tendo em
68 conta que o grupo transitou a maior parte dele, da creche para o jardim de infância, ainda
69 não foi trabalhado com o computador, aquilo que eles dizem vão escrever no computador,
70 vão corresponder... mas isso ainda não foi feito, mas penso que seja uma perspectiva
71 interessante.

72 **Catarina:** Com que frequência, as crianças procuram esta área? Fazem-no de uma forma
73 voluntária, ou por vezes têm de ser incentivados?

74 **Educadora:** Algumas sim. Algumas de uma forma mais voluntária, no sentido de...
75 temos ficheiros de imagens e de começarem a copiar, ou por simplesmente, vão explorar
76 e nós incentivamos a explorar de outra forma. O brincar com letras, também é uma coisa
77 usual e nós tentamos fazer palavras, a partir daquelas letras que estão lá, portanto, mas
78 sim... é uma área que ainda tem que ser mais incentivada. Ainda não está em pleno.

79 **Catarina:** Agora mais diretamente sobre o projeto de intervenção. O que pensou quando
80 lhe apresentei o tema da leitura e da escrita como base para o meu projeto de intervenção?

81 **Educadora:** Pensei que era uma ótima ideia (risos).

82 **Catarina:** Achou interessante?

83 **Educadora:** Sim.

84 **Catarina:** Em que medida?

85 **Educadora:** Veio complementar muito o trabalho que é feito ali, não é. A oportunidade
86 de trabalhar com as crianças no tempo e não só. E no tempo específico da escrita que nós
87 temos na nossa agenda, portanto veio reforçar esse momento também. Portanto, acho que
88 é sempre interessante.

89 **Catarina:** Tendo em conta as orientações curriculares para a educação pré-escolar fez-
90 lhe sentido a criação e ilustração das histórias?

91 **Educadora:** Sim, claro que sim! Fez todo o sentido. Se não fizesse sentido não tinhas
92 feito (risos). Estou a brincar. Mas claro que sim, faz todo o sentido. O que é que é isto...
93 nós também, nós agora do ponto de vista da criança, eu como criança sou capaz de criar
94 algo, não vejo só o livro, portanto, consigo dar asas à minha imaginação, através de
95 imagens contar histórias diferentes. Portanto, foi interessante que conseguiste fazer três
96 histórias completamente diferentes, tendo em conta as mesmas imagens. Portanto, acho
97 que logo aí é muito interessante e a construção foi tudo por eles. A ilustração... porque
98 um livro não é só palavras, um livro pode ser muito mais coisas.

99 **Catarina:** Na altura até lhes demonstramos que os autores dos livros, por vezes não são
100 os mesmos que os ilustradores, que às vezes até podem ser pessoas diferente, e isso foi
101 interessante.

102 **Educadora:** Exato.

103 **Catarina:** Então e quais foram as suas expectativas quanto às crianças dos livros, logo
104 na fase principal?

105 **Educadora:** As minhas expectativas... Acima de tudo, o reconhecimento do trabalho
106 deles, delas, das crianças. O saber que “fui eu que fiz aquilo, fui eu que contruí aquilo” e
107 o facto de estarem envolvidas, também permitiu saber como era a história, não estavam
108 envolvidas só porque sim. Foram elas que a criaram, foram elas que a ilustraram, foram
109 elas que apresentaram aos outros colegas e contaram a história, portanto, acho que a
110 expectativa é sempre boa (risos). E o resultado também foi muito bom, tanto que depois,
111 através daquele teatro, nós conseguimos mostrar... entrámos numa negociação entre os
112 três grupos para escolher uma história e conseguimos fazer um teatro daquilo que elas
113 criaram.

114 **Catarina:** Sentiu aceitação, por parte das crianças, relativamente às atividades propostas
115 durante o projeto?

116 **Educadora:** Bastante. Sim muito.

117 **Catarina:** Em que aspetos?

118 **Educadora:** Porque estavam sempre entusiasmadas. Perguntavam recorrentemente
119 quando é que era a vez delas de fazer e era uma coisa também que sempre planeamos
120 com elas. Não fomos nós que fizemos, foram elas que planearam e aceitaram, num plano
121 do dia, para também organizar o pensamento das crianças, portanto, acho que foi muito
122 bom e a nível de participação foi ótimo. Estiveram bastante envolvidas.

123 **Catarina:** Pensa que as atividades propostas, permitiram conhecer as conceções das
124 crianças sobre a leitura e a escrita?

125 **Educadora:** Claro que sim. Sem dúvida. Ainda hoje os livros estão expostos na sala,
126 portanto, continuam a ser uma característica, algo criado por elas.

127 **Catarina:** Acha que as crianças valorizaram e deram utilidade aos livros que criamos?

128 **Educadora:** Claro que sim. E têm usado e ainda hoje continuam a utilizar e a ver aquilo
129 que criaram, as histórias delas.

130 **Catarina:** Sentiu que este projeto correspondeu à satisfação das crianças no que diz
131 respeito às atividades de escrita?

132 **Educadora:** Sim, penso que sim. Tendo em conta que a maior parte do grupo é um grupo
133 de três anos, foi algo que não se tornou muito complexo e que foi do entendimento de
134 todos. Portanto, muitas das vezes acha-se que a escrita é escrever, mas não é só isso.

135 **Catarina:** Eu sempre achei muito interessante, o facto deles, até mesmo quando era só
136 para escrever o nome diziam “vou buscar a caneta da escrita”.

137 **Educadora:** Exato.

138 **Catarina:** Porque não é a mesma para escrever e para fazer os desenhos.

139 **Educadora:** E ainda hoje a questão de escrever o nome no “contar, mostrar ou escrever”,
140 vão buscar o cartão, e para nós aquilo são rabiscos, mas para eles aquilo é o nome deles.
141 E assim fazem a iniciação da escrita e muitas vezes quando nós olhamos bem para os
142 papéis e para os desenhos, aquelas pequenas coisas não são rabiscos, para elas são
143 palavras! Às vezes digo “o que estás a fazer” e eles dizem “estou a escrever”, é
144 espetacular.

145 **Catarina:** Pensa que este projeto de intervenção teve alguma pertinência no ambiente da
146 sala?

147 **Educadora:** Claro que sim!

148 **Catarina:** Promoveram-se aprendizagens significativas?

149 **Educadora:** Além desta questão da promoção da escrita, esta importância de
150 trabalharmos em grupo, de sabermos o que é, de entrarmos em negociação foi muito
151 importante. Quem é que fazia o quê... E mesmo depois no teatro, também... acho que
152 isso foi bom perceberem qual é o papel de cada um e o que é que cada um tem para fazer.
153 Acho que envolve aqui uma quantidade de competências muito boas, a nível social, o
154 saber estar com o outro. Esta questão das regras sociais... por assim dizer. Acho que
155 acima de tudo isso... e também o facto de o trabalho deles ser valorizado. Eu acho que
156 acima de tudo isso também é muito importante, porque aquilo que estou a fazer tem
157 importância, não é um rabisco, é aquilo que eu sei fazer. Portanto, vai para um livro, vai
158 ficar exposto na sala e vai ter importância. É importante eu ter feito aquilo.

159 **Catarina:** Concluímos as nossas questões. Gostaria de acrescentar alguma coisa à
160 entrevista?

161 **Educadora:** Não.

162 **Catarina:** Queria agradecer a sua disponibilidade e voltar a garantir a confidencialidade
163 dos dados. Depois de transcrever a entrevista, faculto uma cópia.

164 **Educadora:** Ok, obrigada.

165 **Catarina:** Obrigada eu.

Apêndice O - Modelo de Autorização de recolha de imagens



Caro Encarregado de Educação,

Como sabe, sou estudante de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Piaget de Almada e irei estar com as vossas crianças até dia 24 de janeiro de 2020. Irei estar a desenvolver atividades na sala e por essa razão, torna-se importante captar fotografias durante o desenvolvimento das atividades, não só para que possa ter acesso às aprendizagens realizadas pelo seu educando como, também, para uso no meu relatório final de estágio. É de ressaltar que, para uso no relatório, todas as fotografias nas quais o rosto da criança seja visível será desfocada, garantindo, assim, o anonimato da mesma. Assim, peço, então, a sua autorização:

Eu, encarregado de educação do/a _____ (riscar o que não interessa)

Autorizo/Não autorizo a utilização de fotografias para fins anteriormente enunciados.

_____ (Assinatura)